

Dr. Alderlan Souza Cabral
(Organizador)

Desafios

DA

Educação

NA

CONTEMPORANEIDADE

5



AYA EDITORA
2022

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizador

Prof.º Dr. Alderlan Souza Cabral

Capa

AYA Editora

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Aknaton Toczek Souza

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Andréa Haddad Barbosa

Universidade Estadual de Londrina

Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal do Amapá

Prof.º Dr. Carlos López Noriega

Universidade São Judas Tadeu e Lab. Biomecatrônica - Poli - USP

Prof.º Me. Clécio Danilo Dias da Silva

Centro Universitário FACEX

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria De Genaro Chirolí

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis

Universidade do Estado de Minas Gerais

Prof.ª Ma. Denise Pereira

Faculdade Sudoeste – FASU

Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig

Universidade Federal do Paraná

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos

Universidade Federal do Amapá

Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva

Universidade Estadual de Londrina

Prof.º Dr. Gilberto Zammar

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IF Baiano - Campus Valença

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza

Universidade Federal de Sergipe

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso

Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão

Faculdade Santa Helena

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior

Universidade Federal de Roraima

Prof.º Me. Jorge Soistak

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Ubajara

Prof.º Me. José Henrique de Goes

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti

Universidade Federal do Paraná

Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim

Faculdade Sagrada Família e Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.ª Ma. Lucimara Glap

Faculdade Santana

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof.º Me. Luiz Henrique Domingues

Universidade Norte do Paraná

Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa

Instituto de Tecnologia e Pesquisa, ITP

Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes

Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof.^a Dr.^a Pauline Balabuch

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Me. Pedro Fauth Manhães Miranda

Centro Universitário Santa Amélia

Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes

*Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus
Pauapebas*

Prof.^a Dr.^a Regina Negri Pagani

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira

Instituto Federal do Acre

Prof.^a Ma. Rosângela de França Bail

Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais

Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens

Faculdade Sagrada Família

Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares

Universidade Federal do Piauí

Prof.^a Dr.^a Silvia Aparecida Medeiros

Rodrigues

Faculdade Sagrada Família

Prof.^a Dr.^a Silvia Gaia

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Sueli de Fátima de Oliveira Miranda

Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.^a Dr.^a Thaisa Rodrigues

Instituto Federal de Santa Catarina

Prof.º Dr. Valdoir Pedro Wathier

*Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional,
FNDE*

© 2022 - **AYA Editora** - O conteúdo deste Livro foi enviado pelos autores para publicação de acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). As ilustrações e demais informações contidas desta obra são integralmente de responsabilidade de seus autores.

D4415 Desafios da educação na contemporaneidade [recurso eletrônico].
/ Alderlan Souza Cabral (organizador) -- Ponta Grossa: Aya, 2022. 360 p.
v.5

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

ISBN 978-65-5379-093-3

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110

1. Ensino. 2. Educação inclusiva. 3. Evasão escolar. 4. Disciplina escolar. 5. Tecnologia educacional. 6. Aprendizagem. 7. Alfabetização. 8. Crianças – Desenvolvimento. 9. Direitos humanos. 10. Capacidade motora em crianças. 11. Psicomotricidade. 12. Educação- Brasil – História. 13. Bibliotecas e pessoas socialmente excluídas. I. Cabral, Alderlan Souza.
II. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de
Periódicos e Editora EIRELI

AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação11

01

Memória e história: uma análise sobre o processo sócio-histórico da educação brasileira 12

Ana Luíza Nunes Bezerra

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.1

02

Ética e religião na pós-modernidade 23

Edson da Silva Rodrigues Lisboa

Luís Fernando Lopes

Tania Rodrigues Lisboa

Marcia Maria Fernandes de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.2

03

Ressignificação da psicomotricidade na educação infantil 38

Valdete de Souza Silva

Edna Aparecida Pereira de Souza

Ivete Aparecida Essy

Lourdes Frasson

Marcilene de Souza Silva

Roselene de Oliveira Barquilha

Rosilene Regina De Souza

Sandra Cristina Cunha Nascimbene

Zilda Bastistoti

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.3

04

Inclusão de alunos com deficiências e transtornos globais, práticas educativas e formação de professores da educação inclusiva 54

Simone Aparecida Borges de Araújo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.4

05

Práticas matemáticas do cotidiano: análise etnomatemática da construção de embarcações artesanais no Estaleiro Escola, em São Luís – MA..... 61

Danielle Vasconcelos Gomes
Fernanda Milla Silva Araújo
Jheymisson Kayron Pereira
Raimundo Santos de Castro

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.5

06

A ludicidade no desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil..... 73

Ivilla Rayanne Corrêa da Silva
Marcelo Augusto Ferreira Silva
Gilberto Sousa Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.6

07

O processo de inclusão do ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual na Escola de Ensino Fundamental Lauro Sabbá município de Mocajuba - PA 90

Pelúcia do Socorro Souza Braga Sabbá

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.7

08

Uma análise sobre os indicadores educacionais da região dos inconfidentes 105

Karina Aparecida da Silva
Daniel Abud Seabra Matos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.8

09

Direitos humanos: um fundamento para a dignidade da pessoa humana a partir dos conceitos de justiça ao longo da história....
..... 121

Edson da Silva Rodrigues Lisboa

Luís Fernando Lopes
Tania Rodrigues Lisboa
Marcia Maria Fernandes de Oliveira
DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.9

10

A participação no desempenho escolar: um desafio da família contemporânea 138

Monica Maria Furlan
Idenir Mariano de Oliveira
Marília Regina de Almeida
Valdineia Ferreira dos Santos Piasson
Silvane dos Santos Ferreira da Silva
DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.10

11

Os desafios do ensino de libras na escola pública: breves reflexões sobre a inclusão 146

Monica Maria Furlan
Idenir Mariano de Oliveira
Marília Regina de Almeida
Valdineia Ferreira dos Santos Piasson
Silvane dos Santos Ferreira da Silva
DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.11

12

Indicadores de educação CTS presentes nas propostas formativas da Rede Municipal de São Paulo 154

Renata da Silva Gonçalves
Maria Delourdes Maciel
DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.12

13

O gestor frente à inclusão de alunos com surdez matriculados em uma escola pública do estado do Amazonas: reflexões quanto a utilização da tecnologia assistiva 166

Haydeê dos Santos Carneiro
DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.13

14

Tecnologia assistiva para alunos com deficiência visual: uma análise comparativa entre duas escolas de atendimento específico, AM/Brasil, no período de 2020-2021 178

[Cintia Maria Guedes Lima](#)

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.14

15

Etnomatemática no cotidiano escolar em uma escola estadual localizada na cidade de Manaus/AM-Brasil, no ano de 2018-2021 189

[Edineia Arruda de Menezes](#)

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.15

16

Biblioteca na socioeducação: reflexões do cotidiano na unidade de internação 200

[Darliane Silva do Amaral](#)

[Pablo Gomes](#)

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.16

17

Indisciplina no contexto escolar: uma análise crítica 210

[Glades Cidade Telles](#)

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.17

18

Estágio obrigatório na área da educação especial na rede pública municipal de ensino da cidade de Manaus 222

[Maria do Socorro Facundes Fontenelle](#)

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.18

19

Contribuições docentes para o processo de desenvolvimento afetivo de crianças da pré-escola 234

Maria Socorro de Araujo Gadelha

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.19

20

Evasão escolar: consequências e causas em uma escola da zona rural do município de Manicoré-AM/Brasil 247

Sidney de Souza Freitas Filho

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.20

21

Uma reflexão sobre a formação do professor do campo no ensino de ciências em uma escola municipal do Rio Preto da Eva-AM/Brasil..... 259

Daniel Pinheiro da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.21

22

Aplicabilidade da nova tecnologia na educação: encarando novas técnicas de aprendizagem construtivista 268

Kathleen Tavares de Oliveira

Marta Isabel Canese de Estigarribia

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.22

23

As dificuldades no processo de aprendizagem do aluno durante o ciclo de alfabetização 278

Lúcia Marques de Frota

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.23

24

Educação superior brasileira, extensão universitária e os desafios da mercantilização do ensino superior 290

Francilda Alcantara Mendes

Carlos Marx Matias Freire

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.24

25

Formação de leitores: um olhar sobre o planejamento docente .
..... 299

Regina Lúcia Lisboa Pena

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.25

26

Leitura prazerosa no 3º ano do 1º ciclo do ensino fundamental I
..... 313

Liozete da Silva Santos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.26

27

Experimentos com materiais de baixo custo como ferramenta
de ensino aprendizagem no ensino de física 326

Tereza Gama Evangelista

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.27

28

A construção da adaptação escolar e do acolhimento na
educação infantil 339

Adriane Rodrigues Jaquiminouth

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.28

Organizador 353

Índice Remissivo 354

Apresentação

Este livro compreende uma coletânea de textos elaborados por diferentes mestres e doutores que realizaram suas práxis de pesquisas no campo da Educação. As pesquisas exemplificadas nesta obra apresentam um processo dinâmico, contínuo, sistemático e integrado em todo o currículo escolar. Apresentando uma linha do ensino de forma cooperativa e integrada em que todos os educadores e em especial o professor, precisam assumir um papel ativo e de relevância, vendo o educando como um ser global que deve desenvolver-se harmoniosa e equilibradamente em todos os aspectos físicos, mental, emocional, social, moral, estético, político, educacional e vocacional.

As obras inseridas tornam-se relevantes, pois o ensino aprendizagem é que viabiliza a formação integral do educando. Apresentar-se-á um conjunto de reflexões e experiências vividas nas escolas públicas. É, com certeza, mais uma referência na construção de uma educação compromissada.

Apresentar-se-á propostas inovadoras, onde o aluno é o protagonista, construtor do seu próprio conhecimento e o educador será o mediador e a escola um ambiente incentivador juntamente com família e a sociedade como todo.

Atualmente quando se fala em educação ainda existem muitos entraves que de alguma forma engessam a mesma, isto é, dificultam o seu desenvolvimento do ensino aprendizagem. O livro apresenta sugestões, para se desenvolver uma sociedade mais igualitária, comprometida em usar as ferramentas de transformação para uma sociedade mais humanizada. Com as reflexões e experiências vividas pelos profissionais que atuam como atores nesse processo. Almeja-se maior rentabilidade na agregação de valores educacionais, onde a sociedade precisa entender que o ensino aprendizagem é uma ferramenta de suma importância para a construção de um mundo melhor.

Prof.º Dr. Alderlan Souza Cabral

**Memória e história: uma análise
sobre o processo sócio-histórico da
educação brasileira**

**Memory and history: an analysis
on the sociohistorical process of
brazilian education**

Ana Luíza Nunes Bezerra

*Graduada em Pedagogia pela UERN. Atualmente,
Mestranda em Educação pela UFPB.
<http://lattes.cnpq.br/6277584512465905>*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.1

RESUMO

Considerando que a memória é uma forma de recordar o que foi vivido no passado, o que possibilita lembrar o percurso e os avanços que a educação tem passado por meio das memórias históricas, este trabalho busca analisar as memórias do processo sócio-histórico da educação brasileira, abordando a trajetória da educação do período colonial até o início da república. Para tanto, dialoga-se com teóricos que apresentam apontamentos sobre a educação brasileira, numa pesquisa de abordagem qualitativa, por permitir conhecer a realidade a ser estudada, e bibliográfica, visto que faz uso de materiais já publicados a respeito da temática em questão. Como resultados, é possível concluir que a trajetória da educação passou por uma grande evolução, mesmo diante de tantas reformas, que foram e continuam sendo fundamentais para que a educação seja significativa no sentido de formar os alunos para o presente e para o futuro da sociedade enquanto cidadãos politicamente ativos.

Palavras-chave: memória. história. educação brasileira.

ABSTRACT

Memory is a way to remember what people lived through in the past, which allows us to revisit the path and the advances that education has made through historical memories. This paper seeks to analyze the memories of the sociohistorical process of Brazilian education, approaching the education path from the colonial period to the beginning of the republic. To achieve that, we dialogue with scholars who wrote on Brazilian education through an approach that is qualitative, which allows us to know the reality to be studied, and bibliographical, seeing that it employs materials published on the theme. The results reveal that education has evolved considerably, and that it has been through many reforms that were and still are fundamental for education to be significant, preparing students for the present and future of society as politically active citizens.

Keywords: memory. history. brazilian education.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho objetiva analisar as memórias do processo sócio-histórico da educação brasileira, proporcionando rememorar a história da educação do período colonial até o início da república, de modo a possibilitar a obtenção de um olhar crítico sobre os avanços e retrocessos da trajetória da educação, construindo novos conhecimentos e saberes necessários para a nossa formação docente.

Partindo desse pressuposto, a pesquisa emerge da seguinte problemática: como ocorreu a trajetória da educação brasileira no contexto sócio-histórico da sociedade? Para tanto, a pretensão do estudo consiste em analisar a trajetória da educação brasileira no âmbito do processo sócio-histórico. Como desdobramento deste, a pesquisa objetiva, ainda: i) contribuir para a formação profissional dos docentes; ii) conhecer por meio das memórias a trajetória sócio-histórica da educação brasileira; e iii) refletir sobre os avanços da trajetória da educação.

Nessa perspectiva, convém destacar que o estudo acerca da educação brasileira implica refletir sobre a importância da formação docente e os desafios que perpassam a trajetória, no sentido de que o docente possa ter os conhecimentos necessários à sua prática e ao desen-

volvimento do trabalho docente com um novo olhar, refletindo sobre as práticas educativas do passado.

Em linhas gerais, o trabalho oportuniza compartilhar as discussões construídas na disciplina de educação brasileira, no curso de Mestrado em Educação, intencionando fomentar diálogos outros, construindo conhecimentos e saberes importantes para o processo de formação profissional e alcançando resultados positivos, ainda que na perspectiva do ensino remoto.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando o objetivo de dialogar, por meio das memórias, acerca do processo sócio-histórico da educação brasileira, este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, por proporcionar uma compreensão significativa sobre a realidade e a temática em questão. Sobre isso, para Deslandes e Minayo (2013),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes [...]. (DESLANDES; MINAYO, 2013, p. 21).

Noutras palavras, a pesquisa qualitativa apresenta a relação dos sujeitos com a realidade vivenciada em sociedade; uma oportunidade de pesquisar, por meio de uma investigação de natureza interpretativista, acerca acontecimentos do passado por meio das memórias.

Ademais, a pesquisa configura-se como sendo bibliográfica, dada a utilização de publicações para analisar as memórias do processo sócio-histórico da educação brasileira e a busca pela compreensão dos avanços que a educação perpassou ao longo do tempo. Logo, “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado [...]” (GIL, 2002, p. 44), nesse caso, de textos e livros utilizados na disciplina de educação brasileira com o fito de conhecer e rememorar a história da educação no Brasil.

Em resumo, a pesquisa desenvolvida está ligada aos estudos relacionados à história da educação, apresentando conhecimentos e mudanças do processo que a educação passou, do período Colonial à República, ampliando os diálogos e as informações para que alunos e professores pudessem desenvolver uma variedade de diálogos a respeito da educação brasileira.

MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS PERÍODOS COLONIAL E IMPERIAL

A memória auxilia na recordação de acontecimentos, experiências e vivências; consiste no processo de lembrar os momentos vivenciados por meio de um grupo ou mesmo de forma individual. Nesta seção, vamos dialogar sobre “memória coletiva e memória histórica”, mediante abordagem dos aspectos da educação nos períodos Colonial e Imperial.

Segundo Cardoso (2018),

[...] a memória coletiva como um conjunto de elementos estruturados que aparecem como recordações, socialmente partilhadas, de que disponha uma comunidade sobre sua própria trajetória no tempo, construídas de modo a incluir não só aspectos selecionados, reinterpretados e até inventados dessa trajetória como, também, uma apreciação moral ou

juízo de valor sobre ela [...]. (CARDOSO, 2018, p. 5).

De acordo com o autor, a memória apresenta elementos ligados ao passado, isto é, aspectos de uma trajetória de determinadas pessoas construída ao longo do tempo. É certo, pois, que o tempo apresenta uma história vivenciada por diferentes pessoas, trajetórias e acontecimentos que, hoje, fazem parte do passado e podem ser contados por meio de memórias para as pessoas que vivem o presente, o hoje.

A importância de dialogar sobre memória decorre do fato de que “no primeiro plano da memória de um grupo se destacam as lembranças dos eventos e das experiências que dizem respeito à maioria de seus membros [...]” (HALBWACHS, 2003, p. 51). Assim, por meio da memória, seja ela coletiva ou histórica, podemos conhecer a história da educação que, neste estudo, queremos analisar, bem como ver o crescimento e a evolução do processo sócio-histórico, permitindo compreender a realidade que muitas pessoas vivenciaram na sociedade em cada período de destaque.

Sobre a memória histórica, Cardoso (2018, p. 6) entende que se trata de “[...] memória emprestada pela coletividade ao indivíduo sobre coisas e processos do passado que ele não vivenciou pessoalmente [...]”. Logo, a memória histórica está presente para as pessoas que não vivenciaram os momentos dos períodos Colonial e Imperial, momentos pertinentes para discussão de alguns avanços da história da educação.

No período Colonial, o enfoque é a educação jesuítica, com a criação do *Ratio Studiorum*, em 1599, plano de estudos que apresenta práticas pedagógicas para a educação do povo da Colônia. “[...] Composto por 467 regras, o *Ratio Studiorum* foi sistematicamente abrangente, pois cobria todos os campos da atividade pedagógica dos jesuítas” (SILVA; AMORIM, 2017, p. 189, grifo do autor); o *Ratio*, enquanto instrumento, tinha como objetivo instruir os jesuítas sobre suas obrigações, sendo essencial para o ensino ministrado pelos inicianos, que eram os membros da Companhia de Jesus.

Segundo Silva e Amorim (2017), “a Companhia de Jesus, criada pelo Padre Inácio de Loyola, em 1534, e reconhecida em 1540 através de bula papal, possuía característica militante, missionária e instrutiva [...]” (SILVA; AMORIM, 2017, p. 187). A Companhia de Jesus, que “[...] surgiu como Ordem missionária de caráter militar e religiosa que atuou no combate aos protestantes, no contexto da contrarreforma” (SILVA; AMORIM, 2017, p. 189), estava destinada à instrução dos gentios e das crianças, sendo importante a criação de espaços para catequizar e instruir os gentios e as crianças. Assim, com a contrarreforma, os jesuítas deveriam obedecer à doutrina da igreja católica, de acordo com a fundação da Companhia de Jesus pelo padre Inácio de Loyola.

O *Ratio Studiorum*, como dito anteriormente, um plano de estudos com práticas para atividades pedagógicas, tratando da educação da Companhia de Jesus, apresenta apenas atividades a serem realizadas e as metodologias de avaliação a serem desenvolvidas pelos Colégios Jesuítas. A esse respeito, Silva e Amorim (2017) comentam que:

A atuação pedagógica dos jesuítas influenciou o modo de educar os indivíduos na colônia segundo as suas posições sociais. Isso levou a níveis distintos de instrução: para os índios, os rudimentos da língua e os ofícios; para os brancos libertos, os rudimentos da escrita, da leitura e os ofícios; para as classes abastadas, os ensinamentos superiores que garantiriam a manutenção da estrutura de poder; já para os escravos africanos e alforriados, os ofícios. (SILVA; AMORIM, 2017, p. 187).

No período Colonial, a educação era diferenciada de acordo com as classes sociais, de modo que, com essa separação, cada classe era instruída a uma educação em níveis distintos, passando por uma tradição, seja de costumes, transmissão de hábitos ou de normas, conforme comunidade dos sujeitos.

Nessa ótica, a atuação dos jesuítas na educação brasileira foi marcada pelo plano de instrução do Padre Manoel de Nóbrega e pelas técnicas pedagógicas aplicadas por Padre Anchieta. O plano de Nóbrega “[...] prevê a conversão do indígena e a doutrinação, está relacionada com a ideia de ‘civilizar pela palavra’. Foi aperfeiçoada pelo padre José de Anchieta, ao criar a gramática da língua geral, que serviu para o trabalho pedagógico na colônia” (SILVA; AMORIM, 2017, p. 188, grifo do autor). De acordo com esse plano e as técnicas de Anchieta, o processo pedagógico ficou conhecido como “pedagogia brasílica”, sendo destinada à catequese, ao uso de alegorias e ao teatro de auto.

Com efeito, as metodologias utilizadas estavam ligadas às práticas teatrais, aos cânticos e às músicas, havendo, ainda, o catecismo para as crianças indígenas. Desse modo, os jesuítas focavam em educar as crianças mantendo a fé, embora houvesse uma mudança de costume de acordo com cada tradição indígena.

A educação jesuítica sofreu uma expansão significativa, de modo que os Colégios passaram a ofertar uma educação formal e a educar os filhos da elite colonial brasileira. Isso porque a educação estava ligada ao grau social, isto é, ao público branco e da elite, que detinham uma educação formal e preparatória para a vida eclesiástica. Com isso, as pessoas que pertenciam às classes populares tinham acesso à leitura, à escrita e ao letramento matemático. Por outro lado, os índios e mestiços tinham uma educação ligada às missões e às igrejas.

Em resumo, para Silva (2015),

Por divergências entre a Coroa portuguesa e os métodos jesuíticos de ensino, culminou na expulsão da Companhia de Jesus, em setembro de 1759, de todo o território Português e de suas colônias. Ciente do atraso, em relação ao desenvolvimento capitalista mundial, a que estava preso Portugal, o Marquês de Pombal tenta dar progresso ao plano de modernização da intelectualidade portuguesa, e algumas das ações desencadeadas por este plano desaguarão em novas práticas educacionais (na forma e no conteúdo) que serão implementadas na colônia. (SILVA, 2015, p. 14290).

Ao longo do tempo, é perceptível que a educação jesuítica sofreu mudanças, devido ser destinada à realização de missões e à catequese, o que implica dizer que a educação passou a instruir a elite colonial, no sentido de prepará-las para ingressar na universidade.

Ademais, a educação também era diferenciada entre homens e mulheres. Os homens tinham o propósito de cuidar de atividades econômicas e dos assuntos da família, numa concepção patriarcal. As mulheres estavam ligadas às atividades da casa, à criação dos filhos e a servir ao marido, pai, mãe e irmãos, além de serem enviadas aos conventos para receber uma educação elegante, esmerada, mediante “[...] educação formal-instrumental, educação para a casa e a formação moral e religiosa” (SILVA; AMORIM, 2017, p. 192). Assim, a mulher que obedecesse a tais passos teria uma educação aplicada ao que a sociedade queria, tornando-se um exemplo para a família.

Por tais postulados, a memória histórica permite conhecer aspectos, acontecimentos e informações do passado que não vivenciamos, e a literatura da área apresenta um pouco da

trajetória que marcou o início do percurso da educação no período Colonial, passando pelo Imperial e chegando à República. Como diz Bosi (1994), “[...] na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado [...]” (BOSI, 1994, p. 55). Decerto, a memória, à medida que ajuda a repensar os acontecimentos passados, marca a história da educação brasileira em uma sociedade cheia de transformações.

Segundo Santos (2007), “[...] a relação história e memória [...] sustenta-se dentro das discussões que referendam a memória como potencializadora de ações humanas, que pode ser alcançada como fonte para a história [...]” (SANTOS, 2007, p. 85). Assim, a história e a memória caminham juntas, refletindo sobre o passado e trazendo para o presente a contribuição da história vivenciada por outras pessoas coletivamente, mediante construções de memórias e experiências relacionadas à história da educação.

Ao discorrer sobre memória, é possível conservar as informações do passado, fazendo com que o ser humano eternize em sua história os acontecimentos vivenciados coletivamente. É certo, pois, que a evolução da educação ocorreu ao longo do tempo, de modo que as memórias históricas permitem-nos conhecer diversos acontecimentos vividos por outras pessoas que não tivemos a oportunidade de conviver, mas que estão presentes na história e na memória de muitos sujeitos da sociedade.

Ainda com a trajetória evolutiva, no período Imperial, a educação organizava-se em diferentes níveis de ensino: o primário, destinado ao ensino da leitura e da escrita; o secundário, com a utilização das aulas régias; e o superior, voltado às pessoas que pertenciam às elites.

Sobre isso, segundo Silva (2015),

[...] devido ao discurso de carência de recursos para a educação, por parte das províncias, não havia interesse de parte das pessoas preparadas para o magistério em adentrar ao sistema de ensino vigente, o que levou muitas outras pessoas a ocuparem a função de professor, sem o menor preparo, deturpando ainda mais a condição já precária do corpo docente [...]. (SILVA, 2015, p. 14293).

Noutras palavras, a respeito dos recursos e da preparação para a educação, houve uma multiplicação de aulas, no período Imperial chamadas de aulas avulsas, em que os professores trabalhavam sem ter uma preparação didática e aptidão para a docência, ministrando aulas individuais para os alunos sem a fiscalização de um órgão superior, a exemplo do Estado.

De modo mais específico, o professor ensinava sem dotar uma formação necessária para tal fim; replicava aos seus alunos o que aprendeu na época que estudava. Nessa época, a carência era muito grande, as escolas cobravam um valor altíssimo e contavam com alunos da periferia, muitos sem condições econômicas para pagar a mensalidade. Nessa ótica, “os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor *educação* [...]” (NÓVOA, 1999, p. 18, grifo do autor). Assim, mesmo sem uma formação necessária para ensinar, o docente assumia a tarefa de educar de acordo com a realidade de vivência, tentando transformá-la.

Segundo Imbernón (2010),

[...] A partir de nossa realidade, não podemos afirmar que o desenvolvimento profissional do professor deve-se unicamente ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. Ele é antes decor-

rência de tudo isso, delimitado, porém, ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente. (IMBERNÓN, 2010, p. 45).

Com efeito, a carreira docente depende muito da realidade vivenciada por ele e pelos alunos, pois existem dificuldades a serem enfrentadas diariamente, bem como limitações e a inexistência de formações para que o professor busque construir conhecimento e proporcionar uma aprendizagem significativa para os alunos.

No Brasil, por meio da memória histórica, recordamos um pouco da trajetória da educação e suas representações, processo histórico que podemos refletir acerca do que vem sendo modificado com o tempo. Decerto, “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos [...] a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (LE GOFF, 2013, p. 387). Ou seja, com as memórias, memoramos as informações do passado para que, hoje, seja possível conhecer a trajetória sócio-histórica da educação.

No passado, a educação estava ligada à carência, à falta de recursos e à ausência de formação para os professores, ligando a educação à forma de ter lucro a partir dos interesses da elite, atendendo interesses econômicos e utilizando como um instrumento diferenciado para determinadas classes sociais, chegando a ser instrumento de dominação.

Em linhas gerais, a educação estava mais ligada à elite, isto é, às pessoas que tinham condições de pagar uma escola e ter uma educação formal, o que não era para todos, não era inclusiva. Por outro lado, ao longo do tempo, a educação trabalha em transformações para que todos tenham acesso igualitário, mesmo sendo um grande desafio para os profissionais e estudantes que lutam por uma educação universal.

A EDUCAÇÃO NO BRASIL DURANTE O INÍCIO DA REPÚBLICA

Durante a primeira República (1889-1930), o Brasil passou por várias reformas educacionais, a primeira, de Benjamim Constant, criada para tratar das questões educacionais: o nível primário, que passou a ser organizado em séries, e os estudantes foram divididos por faixa etária; o ensino secundário, de acordo com a estrutura curricular, do primeiro ao sétimo ano, destinando cada ano a diferentes disciplinas; e o ensino superior, como politécnico, de direito, medicina e militar. Ademais, é importante destacar que a reforma de Constant foi revogada no primeiro ano.

Noutra ótica, o Código de Epiácio Pessoa estava ligado ao ensino secundário: “[...] um mero preparatório para ingresso nas Faculdades existentes na época [...]” (FILHO, 2005, p. 3). Logo, diferente da reforma de Constant, o ensino secundário preparava os alunos para o ensino superior, anteriormente com duração de 7 anos, na reforma de Epiácio Pessoa com ter duração de 6 anos.

Na reforma de Rivadávia Corrêa, “[...] o ensino passa a ser de frequência não obrigatória; os diplomas são abolidos; são criados exames de admissão às Faculdades (uma espécie de vestibular), que são realizados nas próprias instituições de ingresso dos candidatos” (FILHO, 2005, p. 5). Desse modo, a reforma de Rivadávia foi iniciada em 1911 e revogada no ano de 1915 por Carlos Maximiliano.

Entendida por Filho (2005) como inteligente, a próxima reforma é de Carlos Maximiliano, com início datado no ano de 1915. Com a preocupação na preparação do ensino superior, a reforma era inteligente justamente por buscar a progressão do ensino, transformando o aprendizado em experiências para os alunos e proporcionando a criação da primeira Universidade do Brasil: a Universidade do Rio de Janeiro.

Segundo Filho (2005), a reforma de João Luiz Alves/Rocha Vaz aborda que:

[...] o ensino secundário passa a ser seriado, [...] com a duração de seis anos, sendo o último ano um curso de Filosofia. Tem por finalidade fornecer preparo fundamental e geral para a vida, qualquer que seja a profissão a que se dedicasse posteriormente o estudante. A conclusão do 5º ano já dava direito ao prosseguimento de estudos em nível superior, desde que, claro, o estudante fosse aprovado nos vestibulares. Aos concluintes do 6º ano, será atribuído o grau de bacharel em ciências e letras. (FILHO, 2005, p. 6).

Noutro termos, o ensino secundário fornece duas opções: conclusão do 5º ano, com aprovação em algum curso, e término do 6º ano, com título de bacharel; ambos caminhos requerem muita dedicação para que os alunos estejam preparados para o ensino superior.

Pensando sobre a situação do ensino primário no Brasil durante a primeira República, de acordo com Filho (2005), o foco do ensino destinava-se ao trabalho com as primeiras letras, levando a educação a ser pública, gratuita, laica e obrigatória no ensino primário.

Com efeito, o ensino público era dividido da seguinte forma:

1. Jardim de Infância para crianças de 4 a 6 anos de idade. 2. Escola de 1.º grau (primário) para crianças de 7 a 10 anos de idade. 3. Escola de 2.º grau para pré-adolescentes de 11 a 14 anos de idade. 4. Escola de 3.º grau para adolescentes de 15 a 18 anos de idade. (FILHO, 2005, p. 7).

Na educação dos alunos, percebe-se que cada grau destinava-se a idades diferenciadas. O ensino primário, de acordo com as reformas que ocorreram ao longo do tempo, consiste numa forma de ampliar as oportunidades de estudo para os alunos, renovando o meio educacional, ampliando as vagas nas escolas e fazendo com que o crescimento da população dentro do ambiente escolar seja algo significativo, além de ofertar a educação para o povo brasileiro.

A Segunda República (1930-1937) e a Terceira República (1937-1945) foram períodos governados por Getúlio Vargas e destinados aos trabalhos manual e intelectual. Em tais momentos, a educação estava destinada a levar conhecimentos indispensáveis aos trabalhadores, focalizando no crescimento econômico do Brasil.

Ao longo do tempo, percebemos as desigualdades sociais existentes entre os sujeitos da sociedade, sendo a elite a classe que mais tem oportunidades de ensino, preparadas para comandar a camadas menos desfavorecidas. Assim, convém citar dois tipos de trabalho durante a Segunda e a Terceira República: o trabalho manual e o intelectual.

Com efeito, a educação era diferenciada para a elite e para a classe trabalhadora, justamente nos trabalhos manual e intelectual, este destinado à elite, à classe que comanda e é mais favorecida, aquele destinado à classe desfavorecida, público incapaz de saber, pensar e aplicar algo no desenvolvimento do trabalho. Assim,

[...] Essa proposta educacional de um ensino diferenciado, destinado ao condicionamento e obediência para a classe trabalhadora e outro para a formação de dirigentes, destinado a classe burguesa irá figurar as concepções que nortearam as Reformas educacionais,

sobretudo a partir da década de 1930, no Brasil durante o mandato do presidente Getúlio Vargas [...]. (BOUTIN; SILVA, 2015, p. 4490).

A diferença do ensino destinado à cada classe deu-se de acordo com as reformas educacionais do governo de Vargas, pois a elite estava sempre em primeiro lugar e bem mais preparada para estar no comando da classe trabalhadora. Assim, o governo de Vargas deteve das seguintes características: ligado ao autoritarismo, definido pela obediência, com comando da elite e cumprimento dos trabalhadores.

Nesse contexto da Segunda República, ocorreu a proposta da Escola Nova, um modelo de ensino que acabava com a educação tradicional, na tentativa de promover uma melhor qualidade somente destinada à elite enquanto classe dominante. Assim, a Escola Nova consistia na renovação do ensino, não como uma educação acadêmica, mas técnica, que buscava formar trabalhadores para o mercado de trabalho.

De acordo com as reformas do governo Vargas, também existiam alterações no ensino secundário, preparando os alunos para o ingresso em universidades e formando pessoas para atuar na indústria e no comércio. Ademais, o currículo era diferenciado, contava com dois ciclos de ensino: um com duração de cinco anos, destinado ao ensino secundário, com preparação para ingressar no ensino superior; outro com duração de dois anos, uma especialização destinada à elite, proposta para a classe dominante.

Ao longo do tempo, a igreja buscava defender a educação religiosa na educação pública privada, que era diferenciada de acordo com o sexo, de modo que os homens tinham atividades distintas das mulheres, pois elas eram preparadas para cuidar do lar.

Na Terceira República (1937-1945), “[...] Getúlio Vargas, implantou o Estado Novo e também se utilizou da educação como um mecanismo para a legitimação dos ideais de uma única classe social e de um sistema econômico” (BOUTIN; SILVA, 2015, p. 4493). O Estado Novo era exatamente uma centralização de poder, ligado ao nacionalismo, ao anticomunismo e ao autoritarismo, conhecido como Era Vargas por ter iniciado no governo de Getúlio Vargas.

Nesse período, na educação, ocorreu “[...] a estruturação de um ensino técnico demonstrando que uma das finalidades para a educação se inseria numa formação especializada para a atuação no mercado de trabalho e conseqüentemente para a ampliação do sistema capitalista [...]” (BOUTIN; SILVA, 2015, p. 4493). Logo, nesse governo, o interesse era promover a industrialização, mas na educação existia uma ideologia de classe, em que a trabalhadora era preparada para o trabalho e a elite para o ensino superior, público que, como vimos anteriormente, tinha a oportunidade de acesso aos cursos de direito, filosofia, letras, medicina, farmácia e odontologia. Em suma, o ensino secundário continuou sendo preparatório para o ensino superior.

Em síntese, o governo de Getúlio Vargas era pautado no autoritarismo, com domínio sobre a classe trabalhadora, separando o trabalho manual do trabalho intelectual. Assim, existia a dualidade do trabalho e da educação, de modo que a sociedade era separada por classes sociais, explorando o ser humano pelo trabalho e fazendo com que o trabalhador aumentasse o lucro diante da sua produtividade no comércio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo de analisar o processo sócio-histórico da educação brasileira, a presente pesquisa permitiu perceber que ela passou por avanços e retrocessos, uma educação exemplo no Período Colonial, com várias reformas até o início da República, mas que ainda precisa ser modificada conforme necessidades decorrentes da evolução da sociedade.

Na época em que existia a educação jesuítica, a instrução ocorria por meio dos aprendizados em comunidade, através do Ratio Studiorum, que, como vimos, é um plano de estudos que apresenta práticas pedagógicas para serem desenvolvidas na educação da comunidade, levando também ensinamentos diferenciados de acordo com o sexo, feminino ou masculino. Com os avanços no Período Imperial, surgiram as aulas avulsas, conduzindo o ensino sem a preparação necessária para atuar como professor.

Contudo, foram surgindo, ao longo do tempo, formações necessárias para que o professor estivesse preparado para ensinar, condicionando o aluno a uma educação de qualidade. Isso porque “o professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer sua profissão [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 47). No Período inicial da República, vimos alguns avanços na educação, como, por exemplo, as mudanças dos ensinos primário e secundário, levando este à preparação do ensino superior, com a aplicação de vestibulares, e àquele a obrigatoriedade, com o ensino da leitura, escrita e letramento matemático.

Ademais, ainda na República, havia a educação para os trabalhos manual e intelectual, levando o trabalhador a ser preparado para o comércio e a elite para o ensino superior. Como visto no decorrer deste trabalho, a educação era sempre separada: se não fosse uma educação diferenciada pelo sexo, seria separada de acordo com a classe social.

Em suma, a educação brasileira percorreu avanços desde a Colônia até à República, ainda que mínimos; no entanto, precisamos continuar a lutar por igualdade, educação para todos e espaço de trabalho sem dominação. Na verdade, a busca é por uma educação que amplie os conhecimentos para que o profissional possa estar mais preparado e possa dialogar com a sociedade em que vive, mediante olhar crítico, buscando possibilidades de mudança e evolução do ensino ao longo do tempo e das transformações da sociedade vigente.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; SILVA, Karen Ruppel da. As reformas educacionais na Era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18721_9811.pdf>. Acesso em junho de 2021.

CARDOSO, Ciro Flamarion. Tempo e História. Docero Brasil, 2018. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/x1vc8>>. Acesso em agosto 2021.

DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FILHO, João Cardoso Palma. A República e a educação no Brasil: Primeira República (1889-1930). Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação. 3. Ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005. Disponível em: < <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>>. Acesso em junho de 2021.

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

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2010. (Coleção Questões de nossa época).

LE GOFF, Jacques. História e memória. Tradução de Bernardo Leitão *et al.* 7. ed. revista. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

NÓVOA, António. Profissão Professor. Tradutores: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. 2. ed. Porto Editora. Portugal, 1999.

SANTOS, Márcia Pereira dos. História e memória: desafios de uma relação teórica. In: OPSIS. vol.7, n.9, jul./dez. 2007. p.81-97. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/Opsis/article/view/9331/6423>>. Acesso julho de 2022.

SILVA, Carlos Daniel da. EDUCAÇÃO BRASILEIRA: AS CONTRADIÇÕES DESTE PROCESSO HISTÓRICO DA COLONIZAÇÃO À REPÚBLICA. XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR, 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/20026_9700.pdf>. Acesso em julho de 2022.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone Silveira. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759) Interações, Campo Grande, MS, v. 18, n. 4, p. 185-196, out./dez. 2017. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/inter/a/tGGWx3Dp58Sx3FmY8trzGyR/?lang=pt>>. Acesso em maio de 2021.

Capítulo

02

Ética e religião na pós-modernidade

Edson da Silva Rodrigues Lisboa

Luís Fernando Lopes

Tania Rodrigues Lisboa

Marcia Maria Fernandes de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.2

RESUMO

A pós-modernidade pode ser considerada como um período de se repensar as existências individuais, a partir das descrenças das grandes narrativas, compreendidas como fundamentos éticos liberais, socialistas ou religiosos, cujo objetivo era o de estruturar as condutas dos indivíduos. Nesta conjuntura são ainda possíveis condutas pautadas em valores religiosos? E se o for, quais são estes? Como o sujeito se relaciona com os ensinamentos religiosos pós-modernos? Tais indagações remetem ao objetivo desta pesquisa, o qual é compreender se há necessidade de um sistema integrado de orientação ética para as decisões e condutas morais sociais e individuais, isto é, saber se ainda é viável uma ética universal a fim de conduzir o ser a um aperfeiçoamento enquanto ser. A fim de refletir sobre estas temáticas, utiliza-se como metodologia pesquisas de cunho exploratório, com método qualitativo e que teve como base uma pesquisa bibliográfica. Os resultados apontam direcionamentos nas relações do sujeito com a religião em uma perspectiva pós-moderna, apresentando considerações sobre a viabilidade de condutas morais religiosas peculiares, ou seja, com novas estruturas, configurações e demandas.

Palavras-chave: pós-modernismo. religião. ética. moral. valores.

INTRODUÇÃO

O problema desta pesquisa provém da relação do sujeito religioso no tempo pós-moderno, suscitando-se os seguintes questionamentos: poderia o homem viver por si só? Há necessidade de um sistema integrado de orientação ética para as decisões e condutas morais sociais e individuais? Necessita-se ainda de uma ética universal a fim de conduzir o ser a um aperfeiçoamento enquanto ser ou mesmo em suas ações cotidianas? O que busca o ser em sua existência?

Compreender tais questões, ou quaisquer outras morais, é essencial em qualquer período e/ou contexto, pois, pode criar uma alternativa de se ter um instrumento de análise ou mesmo apreensão do sujeito, a partir de seus hábitos e costumes cotidianos, que podem não estar vinculados a uma moral da época vigente, e sim a questões muito mais profundas, no entanto, vinculadas ao próprio sujeito e não total e absolutamente ao seu contexto

A partir da obra *Condição Pós-Moderna*, publicado em 1979 por Lyotard, um novo termo, pós-modernidade tornou-se representativo a fim de caracterizar uma época. Um dos pontos que se sobressaem na pós-modernidade são as problemáticas sobre as identidades, cujas discussões não se pautam mais nas morais universais anteriores, tais como a antiga cosmocêntrica, a medieval teocêntrica, a moderna antropocêntrica, ou mesmo a contemporânea, resultado de todas estas; a pós-modernidade se caracteriza como um recomeçar, um repensar moral humano. De acordo com Pereira, 2004, tendo como uma de suas bases, a obra *identidade cultural na pós-modernidade de Hall*, 2003, evidencia-se que o humano pós-moderno, carece de seus centros por cinco perdas substanciais, a saber: a impossibilidade de construir história, pois a história é de acordo com as condições dadas, de acordo com a teoria marxista; segundo, o homem não controla nem a si mesmo, a partir dos estudos de Freud sobre o inconsciente; não se constrói identidade com a fala, a partir dos estudos de Saussure, já que a mesma é uma construção social e não depende do sujeito único; o indivíduo não mais cria identidade, pois as instituições o disciplinam severamente, de acordo com os trabalhos de Foucault; por fim, as identidades abordadas com os movimentos feministas, conflitando as noções preestabelecidas de gêneros.

Nesta perspectiva abordada, questiona-se: quem é o humano hoje e quais são os seus caminhos ou descaminhos? Qual a atribuição dada à religião neste período pós-moderno? Mediante tais observações iniciais, objetiva-se neste trabalho discorrer sobre a ética religiosa na pós-modernidade, compreendendo aqui religião de acordo com a concepção de BAUMAN, 1997, como sendo “consciência da insuficiência humana” p. 209, tornando-se perceptível a premência de se pertencer a algo maior devido à impossibilidade de se viver só, havendo, portanto, a crença em um princípio ou ser superior.

DAS MORAIS AO LONGO DOS TEMPOS: ANTIGA A CONTEMPORÂNEA

A moral compreendida neste trabalho se refere a um conjunto de normas e valores variáveis de acordo com a sociedade ou cultura em questão, enquanto que ética é o seu exame; eis as palavras de Vazquez,

A ética é teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, o da moral, considerado, porém na sua totalidade, diversidade e variedade. O que nela se afirma sobre a natureza ou fundamento das normas morais deve valer para a moral da sociedade grega, ou para a moral que vigora de fato numa comunidade humana moderna (VAZQUEZ, 1992, p. 11).

Indubitavelmente, a moral não varia apenas no plano cronológico, se assim o fosse, não se conceberia agir com princípios de tempos idos. Neste sentido, comportamentos se alteram também no plano ideológico, afinal, morais de outrora não desaparecem completamente, pois se fazem presentes ideologicamente, de acordo com as condições, necessidades e escolhas realizadas.

Assim, as discussões éticas serão aqui compreendidas como disciplina filosófica de investigação, fundamentação e aplicação das morais (COTRIM e MIRNA, 2013), ou seja, como problematização da moral; sobre os conceitos de moral e ética. Não obstante a ética antiga ser compreendida após a instituição da democracia em Atenas, nas figuras de seus principais filósofos: Sócrates, Platão e Aristóteles (COTRIM e MIRNA, 2013; ARANHA, 2009) e terem as discussões morais instituídas por Sócrates (CHAUÍ, 2003), é possível abranger reflexões morais por todos os períodos anteriores, devido ao fato de ser a ética um estudo sobre os comportamentos humanos; no entanto, para efeitos de recortes no objetivo deste estudo, discorrer-se-á a partir dos gregos antigos.

A ética antiga tem seu desenvolvimento iniciado com Pitágoras através da teoria da transmigração das almas; o homem deveria se preocupar em se cuidar, purificando-se, a fim de que se concretizasse o equilíbrio nos Cosmos (SABOYA, 2015; PEREIRA, 2010), em virtude de ser este homem é parte do todo e o seu dever de se conectar com o Cosmos é devido por ser o homem parte de um todo maior. A noção de Cosmos traz o dever de cada um encontrar-se a si mesmo em sua diferença e somente assim seria possível um equilíbrio, condição sine qua non para a possibilidade de felicidade, que não o desobrigava de sua relação com o Cosmos, pois, a “Ideia que estava no homem era a mesma que estava no cosmo” (NASCIMENTO, 2003 p.278), ou seja, intrinsecamente vinculados, tal como explicita Aranha (1997):

Para os antigos, sempre houve uma mística do lugar. Havia lugares privilegiados; Hades (inferno); Olimpo (lugar dos deuses); o espaço sagrado do templo; o espaço público da ágora (praça pública); o gineceu (lugar da mulher). Da mesma forma, havia na física aristotélica a teoria do lugar natural e, na astronomia, a divisão entre mundo sublunar e mundo

supralunar, constituído de diferentes naturezas e hierarquicamente situados (um inferior e outro superior) (ARANHA, 1997, p. 152).

Todavia, a partir do século V A.C, com as teorias sofisticas, há um distanciamento da perspectiva de Cosmos para as convenções humanas, trazendo para o campo ético a percepção de ser a moral uma criação de cada contexto histórico, pautado nas condições e necessidades sociais (BITTAR, 2008); tal corrente filosófica influencia Sócrates a instituir uma moral estruturada no ser humano, o denominado humanismo socrático; em Sócrates, a moral é fundamentada não mais na busca da arché da natureza, e sim no próprio homem, cuja base comportamental se dá através da alma sendo necessário o conhecimento de si mesmo para melhor agir, conforme determina a razão e a sua inteligência, através das práticas cotidianas na polis, de acordo com a inteligência ordenadora do universo (ANTISERI e REALE, 2000).

E o que é felicidade em Sócrates? Buscar a virtude (Aretê), ou seja, atingir, nos moldes da moral grega, o seu propósito existencial, a função na qual o indivíduo se destina no cosmos. Já Platão observa a necessidade de os desejos deste mundo serem reprimidos, na intenção de se chegar e contemplar o mundo das essências; neste raciocínio, o homem deveria abdicar das paixões do corpo e centrar-se a ideia do Bem em si, cuja contemplação ou fruição contemplativa traria a felicidade; evidentemente que para se contemplar é preciso sabedoria, sendo tal item muito caro à teoria platônica (DINUCCI, 2009). (Ressalte-se sempre a vinculação entre este Bem e a Polis, posto que a moral grega parte desta premissa) (ARANHA, 1997; COTRIM e FERNANDES, 2013).

Por fim, Aristóteles contradiz Platão e destaca não ser preciso reprimir os desejos e sim equilibrá-los para se alcançar a virtude, a vida boa; a conduta do indivíduo deveria almejar sempre escolhas equilibradas, atingindo o meio-termo, através das práticas das virtudes (soberania da razão sobre os instintos) (ANTISERI e REALE; ARANHA, 1997; COTRIM e FERNANDES, 2013).

A ética antiga manteve-se alicerçada sobre uma ordem universal de premissas teóricas, ou seja, “[...] que existem independentemente dos homens e de suas ações e que, não tendo sido feitas pelos homens, só podem ser contempladas por eles” (CHAUÍ, 2003, p.49) no qual as diferenças traziam um equilíbrio social, pautado na condição de um cidadão dentro polis, de acordo com suas capacidades, condição social e na religião; tal assertiva se faz plausível, já que o grego não deixou de, em última instância, crer que seus deuses seriam os verdadeiros criadores da vida, por mais que houvesse necessidade de se criar leis e se discutir a vida prática na ágora, ou seja, o homem não mais atribuía as suas atividades do cotidiano aos deuses, mas na sua morte os iria encontrar. Em outros termos, ser homem da polis, não o desvincula da obrigação com os deuses (MELO e SOUZA, 2003).

Tal pressuposto teórico grego não se sustenta após a queda do império romano, momento em que se estruturava e consolidava a escolástica, ou seja, o pensamento cristão; a partir deste momento há um rompimento com a ética antiga, representada pela concepção politeísta dos gregos, pois, há uma proposta de se buscar outra problemática, que não mais a ordem do universo e a busca da felicidade na polis. E qual seria o objeto da ética cristã? Compreender o criador da ordem no mundo, Deus.

Com esta observação, a moral grega de relação com o universo deixa de ser vital, já que para o cristão não haverá necessariamente uma vinculação entre vida boa ou felicidade e ética,

ou em outros termos: para o grego ser ético e ser feliz são sinônimos, posto que, quando se age bem, está-se cumprindo a sua tarefa de dar equilíbrio ao universo através da polis, no exercício pleno de sua liberdade e capacidade de agir dentro e em prol da coletividade, e não visando a si mesmo (FILHO, 2013; OLIVEIRA, 1993). Com a consolidação do cristianismo, o coletivo e o social perdem relevância, pois, Deus se vinculará individualmente e julgará até mesmo os pensamentos, não se restringindo mais às condutas visíveis, desobrigando-se à inserção em um determinado grupo (CHAUÍ, 2003), implicando isto em uma mudança de método de se conectar ao criador, anteriormente contemplativo, passando gradativamente para dialógico, posto que Deus espera um contato individual.

A moral cristã, nesta linha de raciocínio, inicia uma desvinculação entre a felicidade e a conduta, isto é, o dever de uma conduta humana não será critério para que haja plena felicidade, desta forma, será preciso avaliar neste período histórico como deve ser uma conduta ou o que se espera de uma conduta, problemática esta não existente anteriormente, haja vista ética e conduta serem sinônimos. Ressalte-se ainda que no pensamento cristão, o homem deixa de ser um cidadão da pólis para se tornar um filho, que deve servir a Deus, e por tal motivo será do homem exigido, as virtudes cristãs teológicas (fé, esperança e caridade), cujo conceito não encontra respaldo nas virtudes gregas (agir da melhor maneira, a fim de alcançar suas potencialidades).

O renascimento cultural e comercial (aproximadamente séculos XV e XVI), bem como a reforma protestante (século XVI) fizeram com que as crenças medievais e conseqüentemente o poder da igreja católica fosse gradativamente e incessantemente contestado, proporcionando uma ruptura com o paradigma da ética cristã, estabelecendo-se novos parâmetros de relações morais no período agora compreendido de filosofia moderna (do século XVII a meados do século XVIII).

Nesta fase, não há mais uma absoluta convicção em um cosmos ordenado ou mesmo um direcionamento para Deus e sim para o próprio indivíduo. Parte-se, neste momento de uma premissa que é possível conhecer, através do intelecto humano não mais a natureza de Deus, e sim os elementos exteriores da realidade do homem (natureza e sociedade), desde que se conceitue, posto ser a realidade compreendida como matemática, e assim, seria possível teorizar, conhecer e posteriormente dominar, tal como corroboravam os filósofos iluministas (meados do século XVIII ao começo do século XIX) (CHAUÍ, 2003).

Neste contexto um dos principais filósofos em evidência é Kant (1724- 1804). E por qual motivo sua moral é relevante para tal conjuntura? Quando se pensa em moral, crê-se em uma possibilidade de autonomia do sujeito, entretanto, há liberdade para um sujeito coagido por Deus? Eis as palavras de Chauí sobre tal ponto:

O cristianismo introduz a ideia do dever para resolver um problema ético, qual seja, oferecer um caminho seguro para nossa vontade, que, sendo livre, mas fraca, sente-se dividida entre o bem e o mal. No entanto, essa ideia cria um problema novo [...]. Este não seria o poder externo de uma vontade externa (Deus), que nos domina e nos impõe suas leis, forçando-nos a agir em conformidade com regras vindas de fora de nossa consciência? Em outras palavras, se a ética exige um sujeito autônomo, a ideia de dever não introduziria a heteronomia, isto é, o domínio de nossa vontade e de nossa consciência por um poder estranho a nós? (CHAUÍ, 2003, p. 442).

Kant no que se refere à moral rompe com a tradição grega a partir de um contexto de mudanças no cenário cosmológico e neste sentido, não se concebia mais uma ordem no universo, portanto, inviabilizava-se a moral grega de se crer na noção de diferença (talentos naturais), a

fim de se complementar a ordem cósmica organizada e agir conforme seus talentos (finalidade). Para Kant a questão norteadora e central era o que fazer com os talentos (intencionalidade).

Na moral kantiana compete ao homem a liberdade e dever de agir (CHAUI, 2003), possuindo para isso a vontade, cuja possibilidade é de deliberar, isto é, escolher a melhor maneira de viver, distintamente dos instintos, compreendidos como reação aos estímulos(desejo: inclinação do corpo), enquanto a vontade é a deliberação racional, e neste raciocínio, o homem será responsabilizado por ter liberdade, a qual, segundo Kant, efetivar-se-á quando o indivíduo fizer o que não quiser, ou seja, desejar.

Kant não fundamenta a moral a partir de um elemento externo e mesmo qualquer condicionante ou ainda para se alcançar algo, ou seja, o sujeito deve ser moral pela própria moral, não havendo nenhum ganho com isto, ser moral é dever incondicional do indivíduo, a partir de sua autonomia (contrariamente a heteronomia) posto que é um ser moral detentor de condições para analisar suas condutas, a partir da possibilidade de vontade, algo possível apenas aos seres humanos. Tal moral se pauta na dignidade do humano, tendo em vista ser o próprio humano a finalidade por excelência das condutas, em outros termos, agir tendo como fim último o homem, sendo inadmissível uma conduta em que o outro seja visto como meio para se chegar a qualquer fim.

Assim, em síntese, como KANT soluciona tal problemática da moralidade cristã? CHAUI discorre:

Diferentemente do reino da Natureza, há o reino humano da práxis, no qual as ações são realizadas racionalmente não por necessidade causal, mas por finalidade e liberdade [...]. Essa imposição que a razão prática faz a si mesma daquilo que ela própria criou é o dever. Este, portanto, longe de ser uma imposição externa feita à nossa vontade e à nossa consciência, é a expressão da lei moral em nós, manifestação mais alta da humanidade em nós. Obedecê-lo é obedecer a si mesmo [...]. Agir por interesse é agir determinado por motivações físicas, psíquicas, vitais, à maneira dos animais. Visto que apetites, impulsos, desejos, tendências, comportamentos naturais costumam ser muito mais fortes do que a razão, a razão prática e a verdadeira liberdade precisam dobrar nossa parte natural e impor-nos nosso ser moral (CHAUI, 2003, p. 350).

Na modernidade o paradigma era de estar a humanidade em uma garantida e efetiva evolução, rumo ao progresso e o desenvolvimento da civilização através da razão, pois o universo é mecânico e como máquinas podem ser investigados e aprimorados, contudo, através das geometrias não euclidianas e a física não newtoniana demonstraram que as premissas científicas não eram absolutas e muito menos precisas (ARANHA, 1997). Ao questionamento do poder da racionalidade no século XX acrescentam-se ainda as duas guerras mundiais, bombardeio de Hiroshima e Nagasaki, os campos de concentração nazistas (CHAUI, 2003). Ainda sobre as características da modernidade, pondera MARINHO, 2008:

Para a modernidade Iluminista, a história humana é um processo de emancipação progressivo e perfectível, em uma contínua relativização do homem ideal. Neste sentido progressivo, é mais valoroso o que está mais 'avançado' em termos de conclusão [...]. A característica determinante da Modernidade seria a valorização do moderno como sendo algo novo, original, estágio avançado de um processo em desenvolvimento (MARINHO, 2008, p. 190).

A partir desta ruptura com uma premissa de possibilidade de conhecimento, através da ciência da razão e da ciência, tem-se início a denominada filosofia contemporânea, abrangendo o século XIX aos dias atuais. E o que se pode esperar de uma ética contemporânea? Quais os

fundamentos que estruturam a filosofia hodierna no século XX? Segundo CHAUI, 2003, a proximidade com o período não permite uma análise mais apurada; no entanto, segundo a autora em destaque, é possível perceber uma contraposição em relação a algumas noções, tais como de progresso, ou seja, de melhora contínua e a de cultura, isto é, a humanidade não passou por fases, tais como relata a história universal, pelo simples fato de cada povo trazer consigo suas peculiaridades geográficas, políticas, históricas, linguagem, etc.

Tendo como pressuposto esta impossibilidade de um estudo aprimorado, independentemente do campo do saber adotado, na idade contemporânea a partir dos anos 80 surge um dissenso sobre a nomenclatura e características a serem acolhidas: afinal, contemporânea ou pós-moderna? Neste trabalho, a pós-modernidade será caracterizada como momento posterior à modernidade, trazendo consigo algumas peculiaridades, tal qual compreende BRANDÃO, 2016:

A pós-modernidade é a continuação da modernidade, e não um rompimento com ela. A sociedade moderna é marcada pela crença na verdade absoluta e universal, enquanto a pós-modernidade é marcada pelo questionamento dessas verdades e pela crença de que não existem valores absolutos (BRANDÃO, 2016, p. 2).

Aranha (2009), analisa o iluminismo e a modernidade como alternativas através da razão à religião, todavia, na perspectiva da autora o homem sensível com suas emoções e valores sociais ou particulares não foram atendidos, desta forma a sociedade pós-modernista não possibilitou direcionamentos ao sujeito, situação esta desestabilizadora às necessidades da existência cotidiana, na qual pode dar margens a todo tipo de escolha, a fim de se garantir equilíbrio e conforto.

A situação da moral no mundo contemporâneo nos lança diante de um impasse. De um lado, o prevaletimento da ordem subjetiva das vivências e emoções, a anarquia de princípios ou a simples ausência deles. De outro lado, a razão dominadora, instrumento de repressão, como nos denunciaram Marx, Nietzsche, Freud entre outros. [...] tal situação oferece alguns sérios riscos de regressão para soluções arcaicas, anteriores às conquistas do iluminismo. A isso se refere o filósofo brasileiro Sérgio Paulo Rouanet que a tentação mais óbvia é recolocar a moral sobre fundamentos religiosos. O cristianismo tradicional está sempre disponível, mas não faltam alternativas pós-modernas, que vão desde os fundamentalismos, evangélicos ou carismáticos, até o esoterismo. Quando a tradição religiosa não basta, há receitas ecléticas, um pouco de Jung, algum Herman Hesse, Reich em pequenas doses, e muita meditação no interior de pirâmides de cristal, entre um baralho de tarô e um livro de Paulo Coelho (ARANHA, 2009, p. 288).

Um dos pontos a se sobressair na pós-modernidade são as problemáticas sobre as identidades, cujas discussões não se pautam mais nas morais universais anteriores, tais como a antiga cosmocêntrica, a medieval teocêntrica, a moderna antropocêntrica, ou mesmo a contemporânea, resultado de todas estas. A pós-modernidade se caracteriza como um recomeçar, um repensar moral humano; neste sentido, discorrer-se-á brevemente sobre este período com base em alguns de seus comentadores, a saber: Morin (2002), Bauman (1998) e Lipovetsky (2004), a fim de possibilitar uma conexão com o objetivo deste trabalho, o qual é o de apresentar as perspectivas morais religiosas pós-modernas. Como tais referidos filósofos apresentam e direcionam uma moral religiosa?

Bauman (1998) traz a discussão moral para a denominada modernidade líquida, por entender que o líquido não apresenta apenas uma forma, posto que este se molda a qualquer recipiente, no entanto, não deixa de ser líquido, mantendo suas características principais inalteradas. Desta forma há nesta questão um paradoxo de questões cuja essência é a imutabilidade, porém sempre a se modificar; tal ocorrência moderna, ou seja, esta busca por uma permanência

e uma impermanência constante resulta cotidianamente angústia nos seres cotidianamente; a ética não pode estar desvinculada dos compromissos coletivos, afinal o humano pertence ao todo, mesmo crendo ser uma parte desconexa. MARINHO, 2008:

A essa Modernidade Líquida se opõe a Modernidade Sólida anterior. Na Modernidade Líquida se têm mais riscos, inclusive éticos e os estudos sociais acadêmicos, incluindo a ética, perderam a ligação com a agenda pública. Poucas pessoas se preocupam com modelos de “boa sociedade”, preocupação central da antiga sociologia humanística. Atualmente, as classes educadas não se interessam pela ilustração do povo e os intelectuais não se responsabilizam mais pela elevação espiritual do povo, da nação e da humanidade (MARINHO, 2008, p. 196).

A religião na visão de Bauman (1998) ainda se faz presente e necessária na vida das pessoas, pois, em todos os tempos há necessidades e não é diferente a do período pós-moderno. No entanto, no pós-modernismo, a religião não tem o mesmo protagonismo anterior, de forma a conduzir toda uma coletividade;

Com a pós-modernidade, a religião, ou ao menos suas representações institucionais, tornou-se coadjuvante no debate sobre temas relevantes, como: ecologia, bioética etc(...) Perdeu uma de suas principais características, a de definidora da totalidade social e individual(...) Isso ocorre devido ao fato de que na sociedade secularizada a religião não dá conta de assegurar uma totalização, reflexo disso é a laicização do Estado, a separação das esferas civil e religiosa, a laicização do direito, do lazer, da música, das artes e, particularmente, da ciência; isso fez com que a religião não mais ordenasse a realidade de forma totalizante, contudo, continuasse influenciando a vida sociocultural e escolhas dos indivíduos (BAUMAN, 1998, p. 67).

Sendo a religião de outrora uma referência contestada, é possível optar por ambientes e situações mais aprazíveis, às quais se coadunam melhor com as características do envolvido na busca de si mesmo ou de um sentido para a existência, posto que, a salvação, ou qualquer outro mérito para além desta vida, é ofertada em distintos ambientes (BRANDÃO, 2016).

Lipovestky (2004) traz à baila a discussão pós-moderna a partir do termo ‘pós-moralista ou pós-dever, como sendo uma época sem referências ou certezas, obrigando os sujeitos a repensarem suas existências, considerando a maior dificuldade de se viver por não haver um referencial condutor para as morais. Não se assevera com isto, na perspectiva do autor uma ausência de valores, em absoluto, no entanto há sim com base em observações cotidianas questionamentos das verdades incontestáveis em qualquer seara, inclusive, na religião.

Assim, o humano, tende a olhar para si ou para o outro e não mais para instituições detentoras da verdade; tal apontamento é deveras relevante, pois, o autor não direciona o seu pensamento pós-moderno, apontando tendência de as pessoas se tornarem indiferentes umas para com as outras, já que as mesmas não se afastaram e sim se aproximaram, entretanto, tal aproximação será de acordo com os padrões subjetivos, sem nenhum referencial dado, uma vez que a moral absoluta não mais é seguida, havendo, desta maneira, uma proliferação de morais, amparadas por tanto quantas forem estas subjetividades. Tonin (2014):

Os valores não estão equivalentes, existe a distinção entre o bem e o mal. Isso se vê através dos radicalmente rejeitados comportamentos como pedofilia, terrorismo. Continua a existir um absoluto moral. Não se vive o grau zero da moral. “A cultura individualista liberal é muito menos relativista e menos desorientada do que se diz. [...] O pós-dever não significa o recuo do humanismo, mas a sua consagração social e histórica”. Não se pode afirmar que hoje não há mais moral, mas se pode dizer que há uma fragmentação dos sistemas de valor. Existem, agora, diversas concepções do bem, há um politeísmo de valores que faz parte da dinâmica e reafirma a autonomia do indivíduo. [...] nas sociedades, há pluralidade moral, não niilismo moral (TONIN, 2014, p. 8).

Tratando-se do patamar religioso, o homem continua com suas crenças, todavia, direcionadas convenientemente para seus desejos e ambições, não se submetendo mais a severas restrições de comportamentos, tendo em vista este não transigir ao sofrimento e sim tender aos prazeres.

Sociedade pós-moralista não significa o desaparecimento de todas as inibições, mas uma busca da moralização de cada indivíduo pela repulsa “sentimental”, vivenciada diante das brutalidades, crueldades e ações desumanas [...] uma “moral sem obrigações nem sanções”, segundos as aspirações da massa, que se mostra inclinada por um individualismo-hedonista democrático (COSTA, 2012, p. 125).

Por assim considerar, a religião pós-moderna viabiliza o homem continuar com suas crenças religiosas, entretanto, de forma substancialmente flexível, conciliando seus medos e angústias existenciais com as suas “fraquezas” cotidianas que não se coadunariam com morais severas de determinadas instituições. Eis o comentário de COSTA, 2012:

Numa religião secularizada, a condição de sagrado é conferida pelo próprio indivíduo, ou seja, não é algo externo a ele ou além dele, mas sim estabelecido a partir de seus próprios anseios e comportamentos, formas de vida ou práticas que lhe confirmam sensações de satisfação existencial, de bem-estar para consigo mesmo. É, portanto, secularizada por se estruturar em bases racionais, ou seja, não religiosas, além de não se construir a partir de um conjunto de regras pré-determinados. O que, pelo contrário, a torna singular, é justamente a ausência de padrões (COSTA, 2012, p. 110).

Como evidenciado em Bauman (1998) e Lipovetski (2004), o sentimento religioso nos pós modernidade não cessa no íntimo do ser humano, por sentirem a humana necessidade de se completar, tendo em vista suas limitações enquanto seres.

Acrescido a este aspecto, a religião, possui um papel crucial na vida do indivíduo em sentido amplo, pois serve como religare (não obstante o dissenso a este respeito; AZEVEDO, 2010), cuja atribuição é o de vincular o humano e todos os outros seres existentes, demonstrando a necessidade de se repensar o sujeito como um ser não fragmentado na existência. Tal discussão se faz presente nas obras do filósofo Morin (2002). Eis um de seus trechos:

Há um vínculo inseparável entre este planeta, ser físico, a biosfera e nós mesmos – não se vai reduzir um destes termos ao outro – e, a meu ver, é aqui que a palavra “religião” assume um sentido mínimo: o que liga. Devemos nos conscientizar de que estamos ligados à vida, de que a vida está ligada à Terra, de que a Terra está ligada ao seu Sol, e de que o próprio Sol está ligado a este imenso cosmo. Eis, a meu ver, a ideia fundamental (MORIN, 2002, p. 36).

Para Morin (2002) o humano não pode ser classificado de acordo com a sua classe social, ou grau de inteligência, por ser multidimensional em sua estrutura e por isso devem ser consideradas as características físicas, políticas, morais, culturais. Por mais que haja em todos os indivíduos as mesmas fontes de criação planetária em sentido genético, há absoluta capacidade de todas as pessoas superar, avançar e transcender suas origens, através das tecnologias ensejadoras de possibilitar aos sujeitos algo não fornecido pelo planeta ou sua constituição física, desta forma, o humano, por exemplo, consegue nadar melhor que um peixe, fazendo com que o meio se adapte e não o contrário.

Assim como compreender o humano? Deve-se analisá-lo inicialmente a partir de fragmentos da matemática, física, química, geografia, história, política, arte, sociologia etc. e vinculá-lo ao todo do planeta, posto que a moral deve surgir quando o humano compreender a sua conexão do todo, e isto implica necessariamente um dever para com o aspecto ambiental, pre-

cisando com isto a necessidade de se conscientizar que as ações em uma determinada região comprometem todos os seres em todas as partes, ou seja, o todo afetado pelas partes.

O indivíduo precisa ser compreendido em suas complexidades, não o isolando da sociedade e nem o vendo apenas como membro de uma comunidade organizada; assim, quando se pensa em moral em Morin (2001) é preciso analisar em sentido amplo, ou seja, a sua inserção social, religiosa, política, econômica, genética, histórica, ou seja, qualquer fator que o organize enquanto ser.

A moral não pode ser atribuída, portanto, a apenas um aspecto, tal qual o foi em diversos períodos, conectando a pessoa a um cosmos, religião ou razão, sem considerá-lo em sentido global, isto é, como ser conectado a tudo e todos ao mesmo tempo e de distintas formas e graus de afeto, compreendendo-o como complementar ou antagonista nas suas relações pessoais ou mesmo consigo, assim como herdeiro de todas as evoluções, avanços genéticos desde os primeiros habitantes até os dias de hoje, e ainda ter em mente que o sujeito é resultado e inserido em um todo, entretanto, a consciência e os seus valores são moldados distintamente de épocas passadas, cujo resultado o transforma em único dentro do todo comum.

A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes com base na consciência de que o humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. (...) Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana (MORIN, 2001, p. 17).

METODOLOGIA

Este estudo realizado é de cunho exploratório, de método qualitativo e tem como base uma pesquisa bibliográfica, visando, assim, alcançar os pleitos propostos. Inicialmente, será feita uma revisão bibliográfica para descrever teorias que abordam tais questões teóricas, intencionando-se contribuir para o desenvolvimento dos propósitos deste trabalho.

Assim, está análise, por conseguinte, discorrerá sobre as condutas na pós-modernidade e intenta-se, especificamente, verificar na perspectiva de Morin (2002), Lipovestky (2004) e Bauman (1998) viabilidades de se ter uma moral religiosa no período pós-moderno; a fim de dar aplicabilidade a esta meta apresenta-se em um primeiro momento o panorama sobre as concepções morais no ocidente antigo, medieval e contemporâneo e, posteriormente examina-se sobre as características da religião pós-moderna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A religião, de acordo com os apontamentos realizados nesta análise, faz parte da constituição do ser; em períodos anteriores, possuíam status político e jurídico, e por tal motivo não ensejavam possibilidades de opção ao sujeito e mesmo quando o faziam, os comprometimentos sociais e comunitários eram substanciais; tal conjuntura não mais se legitima, entretanto, a religião continua a ser parte do cotidiano dos indivíduos, seja, em templos, lares ou discursos diários; tal ocorrência pode ser interpretada pela limitação, fragilidade, insegurança ou mesmo por se crer em uma necessidade de se continuar a ter um discurso sobre o outro tal qual o faz a filosofia de Levinas (2002):

O princípio da ética da alteridade é o respeito pelo diferente – o Outro. O rosto do Outro convoca, interpela e convida. A ética da alteridade revela, no rosto do Outro, seu infinito. Esta compreensão quebra paradigmas tradicionais estabelecidos por outras éticas. O que identifica o Outro é o seu rosto e é, muitas vezes, no rosto do Outro que o Eu encontra a sua própria identificação. O ser humano se vê no Outro, pois há uma interpelação, quando está diante do rosto do Outro. Assim, não há ética quando se considera só um indivíduo, não há ética quando construída a partir do Eu considerado protótipo de toda a humanidade. Acima e antes de tudo, a ética é uma relação primordial (LEVINAS, 2002, p. 100).

Portanto, mesmo em uma perspectiva pós-moderna, a religião possui a atribuição de dar ao humano a condição de compreender que o homem vive em estado de ignorância por acreditar que as coisas existem para satisfazê-lo sem se dar conta de que todos estes seres ou elementos da natureza estão no mundo para cumprirem uma finalidade em suas existências, estando todos os elementos interligados, sendo este parte do todo, a qual todos pertencem.

Neste sentido, supracitado, a religião, como já mencionado, não possui o vigor de outrora, no entanto, por mais que não se tenha explicitamente o poder institucional de imposição moral ou jurídica, a religião influencia os comportamentos e desta forma indiretamente produz regras morais de conduta, às quais, evidentemente refletem-se nas leis. A religião, por meio de suas igrejas ou entidades são parte orientadora moral da sociedade, por meio de práticas sociais, surgidas por necessidades coletivas, toleradas, incentivadas ou mesmo solicitadas pelo Estado; com isto, induz-se que não há um panorama de secularização no Brasil e sim de transformação.

Evidentemente, para se efetivar tal direcionamento é preciso se imbuir no direcionamento de coletividade de Habermas, em que todos possuem vez e voz, mesmo considerando as diferenças entre os sujeitos; tal linha de raciocínio de Habermas se assenta na noção de verbalização do sagrado, em que os símbolos religiosos antes incontestáveis, agora necessitam se amparar no argumento com base no mundo da vida, ou seja, um lugar de convicções comuns no espaço público e privado (SILVA, 2009).

Tendo por base Habermas, a religião pós-moderna poderá se replanejar para atender a esta nova conjuntura, não significando dissociar-se de seus credos e sim sensibilizando aos sujeitos, cujas crenças se esvaíram por não se sentirem mais como membros efetivos, benquistos e por assim dizer deixaram de ter um sentimento de pertença, resultando em afastamentos físicos ou espirituais.

Ressalte-se que as diferenças no espaço público em Habermas são necessárias para se complementar e se contemplar as variedades, no entanto, temerárias quando no espaço das discussões são considerados os aspectos sociais, políticos, dentre outros, sem considerar as peculiaridades, possibilidades de todos não se criando condições adequadas de manifestação, sejam elas quais forem.

À vista disso, uma condição possível para uma moral religiosa na pós-modernidade se dá a partir das relações de igualdade ou possibilidade de acesso para que haja legitimidade idêntica mesmo com as diferenças entre os que comungam da mesma crença, sob pena de se ter uma moral na perspectiva do príncipe de Maquiavel, em que não se pensa ou se almeja uma relação ideal ou desejada e sim uma tendência a prosperar ações e pensamentos que deveriam ser contidos para o bem estar coletivo, tendo como pressuposto o respeito pelo outro; neste sentido não se questiona ou pretende discutir as diferenças e sim o acesso às decisões comunitárias

Não se sustenta, pois, a noção de uma moral universal religiosa; a moral cristã, por

exemplo, no Brasil é apenas uma perspectiva de moral não compartilhada por todos; por mais que haja de acordo com estatística do IBGE uma maioria cristã, há de se pensar se todos os que se declaram, o são em plenitude ou adotam apenas os aspectos morais convenientes, permanecendo as relações fora dos espaços cristãos inalterados (ou às vezes até dentro), ou seja, as condutas morais seguem em parte os preceitos cristãos e em outros momentos o que lhe trouxer mais benefício, tal como uma moral utilitarista em que se busca as maiores quantidades de prazeres possíveis, tendo como sustentação teórica o fato de os seres humanos buscarem sempre o prazer(felicidade) e rechaçarem veementemente a dor(infelicidade).

Em suma, a religião apresentada no contexto pós-moderno possui atribuições, talvez, inerentes às necessidades humanas de fazer presente a lembrança de uma conexão sólida com a sua comunidade, com o outro encontrado todos os dias em situação de necessidade, cujo pleito, se restringe, às vezes, a um olhar profundo de compaixão.

Neste sentido, não obstante, ao distanciamento das relações na conjuntura “pós-moralista” ou de uma “modernidade líquida” a religião pode ser o propulsor da sensibilidade humana e da busca dos sentidos existenciais, ou seja, um conforto interior, bem como bálsamo estrutural das relações entre os todos os seres vivos, desde que esteja flexível às novas relações e apta a compreender que os tempos são outros, entretanto, o desejo de felicidade ainda vigora.

REFERÊNCIAS

ALBINATI, A. S. C. B. Marxismo e ética. Albinati, A.S.C.B. Cadernos de Ética e Filosofia Política 13, 2008.

ALVES, M. C.; S., N. O pequeno grupo e o paradigma da complexidade em Edgar Morin. Psicol. USP, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 113-133, jun. 2006.

ANDRADE, É. O homem vazio: uma crítica ao utilitarismo. Marília, v. 36, n. 2, p. 105-122, Aug. 2013.

ANDRADE, G. Gil. Caos e psicanálise em cinco atos. Ide (São Paulo) [online]. 2012.

ANTISERI, D.; REALE, G. História da Filosofia – Volume 1, 2000.

AQUINO, S. R. F. Ética e moral no pensamento de Bauman. Cadernos Zygmunt Bauman ISSN 2236-4099, v 1, n. 2 (2011), p. 35-47, Jul/2011.

ARANHA, M. L. A. M.; Maria, H. P. Filosofando: Introdução à Filosofia. Editora Moderna. Volume único, 2009.

AZEVEDO, C. A. A procura do conceito de religio: entre o relegere e o religare. Religare 7 (1), 90-96, março de 2010.

BARBOSA, W. Marxismo: história, política e método. 2004.

BAUMAN, Z. O Mal Estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. Religião pós-moderna? In: BAUMAN, Zigmund. O mal-estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997. p. 205-230. Cap. XIII.

- BERTUCCI, J. O. Desenvolvendo a solidariedade no caminho da transição: um ensaio sobre a teoria do socialismo a partir de Marx, 2017.
- BITTAR, E. C. B; ALMEIDA, G. A. Curso de Filosofia do Direito. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- BITTENCOURT, R.N. Espinosa, Nietzsche e a denúncia da moral teológica como distorção axiológica das disposições afirmativas da autêntica práxis crítica. Trilhas Filosóficas; Ano III, número 1, jan. -jun. 2010.
- BOFF, L. A voz do arco-íris. Brasília: Letraviva, 2000.
- BONILLA, O. O mundo inacabado: ação e criação em uma cosmologia amazônica. Mana [online]. 2003.
- BRANDÃO, S. H. Religião na pós-modernidade. Ciências da Religião: história e Sociedade. São Paulo, v. 14, n. 1, p. 56-72, jan./jun. 2016.
- CAMPOS P. R. A linguagem como fundamento da Ética: uma perspectiva marxista da moral. 2009. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
- CHAUÍ, M. Convite a Filosofia. São Paulo: Ática, 2003.
- COSTA, R. L. Ética e religião em Gilles Lipovetsky: uma análise da obra A sociedade pós-moralista. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- COTRIM, G.; FERNANDES, M. Fundamentos de Filosofia. São Paulo: ed. Saraiva, 2013.
- DIAS, C.L.C.M. A Ampliação do Espaço da Moral no Utilitarismo de John Stuart Mill: uma Comparação com a moral do Utilitarismo de Bentham. Universidade de São Paulo, 2011.
- DINUCCI, A. A relação entre virtude e felicidade em Sócrates. Filosofia Unisinos 10(3):254-264, 2009.
- FILHO, C. B. Fé e virtude. Espaço Ética. Palestra.Duração: 01h24m13s Publicação 02 de Dezembro de 2013.
- GALLO, S. Experiência do pensamento. Volume único, 2016
- GUAZZELLI, I. A especificidade do fato moral em Habermas: o uso moral da razão. 2005.
- JUNIOR, J. A. A. Platão e o papel do demiurgo na geração da vida cósmica. Religare 7 (1), 72-80, março de 2010.
- KARASEK, F. S. O conceito de pós-modernidade em Lyotard e a possibilidade da influência nietzschiana. Porto Alegre, Famecos/PUCRS. 23 agosto 2010, n 79.
- LÉVINAS, E. De Deus que vem à ideia. Trad. Pergentino Stefano Pivatto *et al.* Petrópolis: Vozes, 2002
- LIPOVETSKY, G. Metamorfoses da cultura liberal: ética, mídia, imprensa. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- _____. A sociedade pós-moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos

democráticos. São Paulo: Manole, 2005.

MACEDO, A.F. F. Reflexões sobre a moralidade e a eticidade em Kant e Hegel. Revista do Ministério Público do RS Porto Alegre n. 71 jan. 2012 – abr. 2012 p. 113-125.

MARINHO, C. M. Ética e pós-modernidade. Kairós. Revista Acadêmica da Prainha Ano V/1, Jan/Jun 2008.

MARTINS, E. C. Da ética da certeza à ética dos valores pós-modernos. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 22, p. 25-40, junho 2007.

MELO, J. J. P.; SOUZA, P. R. A influência da religião na organização da sociedade grega no processo de transição do gênos para pólis. Disponível em: <http://www.achegas.net/numero/37/joaquim_37.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2016.

MIRANDA, J. V. A. Levinas e a reconstrução da subjetividade ética aproximações com o campo da educação. Rev. Bras. Educ. Rio de Janeiro, June 2014.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, Unesco, 2001.

_____. Nomes de deuses: ninguém sabe o dia que nascerá. São Paulo: Editora da UNESP, Belém, PA: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2002.

_____. Para uma ética da humanidade. Sem fronteiras do pensamento. Duração 03 minutos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gQz9f6Uce94>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

NASCIMENTO J. F. Fragmentos da história das concepções de mundo na construção das ciências da natureza: das certezas medievais às dúvidas pré-modernas. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, 2003.

NOSELLA, P. Ética e pesquisa. Educ. Soc., Campinas, 2016.

OLIVEIRA, A. F. Religião e complexidade: implicações axiológicas das ciências da religião. ANPUH – XXIII simpósio nacional de história – Londrina, 2005.

OLIVEIRA, C.L. Consciência e Moral em Sartre. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Filosofia, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

OLIVEIRA, F. B. Espinosa e a radicalização ética na educação pública. Educ. Soc. [online]. 201. Acesso em: 01 ago. 2017.

OLIVEIRA, M. A. Ética e sociabilidade. 3. ed. São Paulo: Loyola. (Coleção Filosofia, 25). 1993.

PAVIANI, J. A ideia de bem em Platão. Conjectura, Caxias do Sul, 2012. v. 17, n. 1, p. 68-82, jan. /abr.

PEREIRA, A. B.S. A teoria da metempsicose pitagórica. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) -Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PEREIRA, H. R. A crise da identidade na cultura pós-moderna. Mental, Barbacena, v. 2, n. 2, p. 89-100, jun. 2004.

ROCHA, Z. O amigo, um outro si mesmo: a Philia na metafísica de Platão e na ética de

Aristóteles. *Psyche*, São Paulo, 2017.

SANGALLI, I. J. A distinção legalidade-moralidade na crítica de Hegel a Kant. Universidade de Caxias do Sul (UCS). *Griot: Revista de Filosofia*, 2015.

SANTOS, F. E. A fundamentação da moral em Jürgen Habermas, 2007.

SANTOS, S. S.C; HAMMERSCHMIDT, K. S. A. A complexidade e a relação de saberes interdisciplinares: contribuição do pensamento de Edgar Morin. *Rev. bras. enferm.* [online]. 2012.

SILVA, P. F. Conceito de ética na contemporaneidade segundo Bauman [recurso eletrônico] / Paulo Fernando da Silva. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

SILVA, M. M., O mundo da vida e o Direito na obra de Jürgen Habermas. *Prisma Jurídico*, 2009.

SIQUEIRA, B. R.; SCHRAMM, F. R. Platão e a medicina. *História, Ciência, Saúde -Manguinhos*. 2004.

SILVEIRA, R. M. G. Diversidade religiosa e direitos humanos. 2014.

SOUSA, M. C. A transcendência do bem em Platão. *Kairós: R. Acadêmica da Prainha Fortaleza* v. 9 n. 2 p. 121-139, 2012.

SPINOZA, B. *Ética*. Trad. de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TONIN, J. O espetáculo não é o coveiro da razão: mídia e autonomia em Gilles Lipovetsky. *Intexto*, Porto Alegre, UFRGS, 2014.

Ressignificação da psicomotricidade na educação infantil

Valdete de Souza Silva

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Edna Aparecida Pereira de Souza

Universidade Anhanguera polo Naviraí – MS

Ivete Aparecida Essy

Faculdade Integradas de Naviraí – FINAV

Lourdes Frasson

Universidade Paranaense - UNIPAR

Marcilene de Souza Silva

Universidade Anhanguera polo Naviraí – MS

Roselene de Oliveira Barquilha

Universidade Anhanguera polo Naviraí – MS

Rosilene Regina De Souza

Faculdade Integradas de Naviraí – FINAV

Sandra Cristina Cunha Nascimbene

Faculdade Integradas de Naviraí – FINAV

Zilda Bastistoti

Universidade da Grande Dourados - UNIGRAN

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.3

RESUMO

A presente pesquisa resultou em uma discussão vivenciadas no dia-a-dia escolar, frente às exigências da sociedade atual, em que vivemos, para que os docentes saibam como trabalhar a psicomotricidade com seus educandos. Partiu de um interesse para entender melhor o desenvolvimento psicomotor e das Características no estágio Pré-operacional. Buscando apontar se a necessidade do brincar e a importância das atividades psicomotoras de 2 a 4 anos, desenvolvendo o seu papel dentro desta da faixa etária. Conclui-se que há a possibilidade de se fazer a junção do brincar e das atividades psicomotoras e que desta forma, tem a oportunidade de contribuir para a formação do ser humano de forma mais completa e ampliada. Tendo como objetivo fazer uma reflexão sobre a importância do movimento na educação Infantil. Buscando uma resposta para o problema apresentado: De que forma as atividades psicomotoras são importantes para a formação do indivíduo? Perante esta questão foram discutidos os objetivos de modo geral. O presente trabalho tem como delineamento a pesquisa bibliográfica, sendo privilegiado autores que debruçaram sobre este tema. Os resultados obtidos nestas pesquisas permitiram afirmar a importância das atividades psicomotoras, que oportunizam a descoberta e a organização corpo para o desenvolvimento infantil o contato e a realização das mesmas com enfoque lúdico. Em que estas atividades de brincadeira como objetivo de desenvolver a psicomotricidade.

Palavras-chave: psicomotricidade. desenvolvimento. educação infantil.

ABSTRACT

The present research resulted in a discussion experienced in the school day-to-day, facing the demands of the current society, in which we live, so that teachers know how to work psychomotricity with their students. It started from an interest to better understand psychomotor development and Characteristics in the Pre-Operational stage. Seeking to point out the need to play and the importance of psychomotor activities from 2 to 4 years old, developing their role within this age group. It is concluded that there is the possibility of making the junction of playing and psychomotor activities and that in this way, it has the opportunity to contribute to the formation of the human being in a more complete and expanded way. Aiming to reflect on the importance of movement in early childhood education. Seeking an answer to the problem presented: How are psychomotor activities important for the formation of the individual? In view of this question, the objectives were discussed in general. The present work has a bibliographic research design, with emphasis on authors who have addressed this topic. The results obtained in these researches allowed the affirmation of the importance of psychomotor activities, which provide the opportunity to discover and organize the body for children's development, contact and realization of them with a playful focus. In which these play activities aim to develop psychomotricity.

Keywords: psychomotricity. development. child education.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como delineamento o estudo sobre a importância da psicomotricidade na educação Infantil com referência base os educando no estágio Pré-operacional.

A criança desde o nascimento, apresenta potencialidades para desenvolver-se. Essas potencialidades não dependem só da maturação dos processos orgânicos, mas também da relação com o outro. Um perfeito desenvolvimento do corpo não ocorre somente mecanicamente,

são aprendidos e vivenciados junto à família, onde a criança aprende a formar a noção básica do seu “eu corporal” e essa interação é da maior importância, uma vez que ela oferece uma formação de base para o desenvolvimento pleno das crianças nos aspectos motores e cognitivos. Sendo que as atividades corporais são importantes para o desenvolvimento das crianças, devemos ter um espaço no dia-a-dia, para as atividades psicomotoras, mais tendo em vista que muitos professores não valorizam este tipo de atividade, dando mais valores aos conteúdos a serem desenvolvidos do que as estas. Esquecem porém do que a mente se desenvolve junto com o corpo.

O objetivo deste estudo é fazer uma reflexão sobre a importância do movimento na Educação Infantil delimitando a faixa etária de 2 a 4 anos quando a criança nesta fase não tem desenvolvida uma imagem do próprio corpo e é exatamente nesse período que necessitam de atividades que desenvolvem sua imagem corporal.

Percebe-se, porém, que para a criança há a necessidade da descoberta e utilização do corpo para seu desenvolvimento pleno. Diante disso buscamos a resposta para o seguinte problema: De que forma as atividades psicomotoras são importantes para a formação do indivíduo? Se a mesma assume o papel de brincadeira ou de necessidades para o desenvolvimento da criança. Apontando se a necessidade do brincar e a importância das atividades psicomotoras, ambas desenvolvendo seu papel dentro desta faixa etária, contribuindo para uma formação de forma mais complexa e ampliada.

Percebendo a necessidade das atividades com o movimento para o desenvolvimento das crianças faz-se necessário o acompanhamento através da estimulação e a educação psicomotora são importantes aspectos para prevenir alterações de desenvolvimento global da criança.

Para a elaboração deste trabalho, foi feita pesquisa biográfica em busca de fontes de informações sobre o tema, para comprovação ao problema levantado. No aprofundamento dos estudos sobre o assunto, consultou alguns autores e referências sobre o desenvolvimento infantil e a psicomotricidade.

Para tal estudo parte-se definições do que são atividades psicomotoras, Apresentam-se as características da faixa etárias em questão analisando suas especificidade no desenvolvimento da criança. Aponta se a necessidade do brincar e a importância das atividades psicomotoras de 2 a 4 anos, desenvolvendo o seu papel dentro desta da faixa etária. Em um segundo momento aborda se o desenvolvimento psicomotores e os estágios do desenvolvimento da criança segundo Jean Piaget. Conclui-se que há possibilidades de faz-se a junção do brincar e das atividades psicomotoras e que desta forma, tem-se a oportunidade de contribuir para a formação do ser humano de forma mais complexa e ampliada.

Em um determinado momento foi abordado a Educação Infantil, seus objetivos e conteúdos e a importância da psicomotricidade na Educação Infantil.

Este trabalho é relevante para a sociedade e para os educadores desta faixa etária, porque vem de encontro com as pesquisas atuais sobre o desenvolvimento global das crianças em idade pré-escolar.

DEFINIÇÕES E FUNÇÕES DA PSICOMOTRICIDADE

Definições

“Psicomotricidade é uma técnica em que se cruzam e se encontram múltiplos pontos de vistas, e que utiliza as aquisições de numerosas ciências constituídas (biologia, psicologia, psicanálise, sociologia e lingüística)” (MEUR e STAES, 1984, p5).

Etimologicamente a Psicomotricidade é: psique = mente e motricidade = movimento.

A psicomotricidade reflete um estado da vontade, que corresponde á execução de movimentos. Os movimentos podem se voluntários ou involuntários. A psicomotricidade constitui o estudo relativo ás questões motoras e psico-afetivas do ser humano. A mesma seria o ponto de encontro entre a expressão motora (o que a pessoa faz) e a característica pessoal – emocional de cada ser humano (o que a pessoa sente).

O desenvolvimento psicomotor da criança pode acontecer em sua plenitude através das experiências vividas por uma infância rica em oportunidades estimuladoras naturais e ao nível pedagógico associado à educação física, rítmica e educação psicomotora para favorecer ao máximo o desenvolvimento das capacidades existentes.

A compreensão dos processos de controle da motricidade é muito importante para toda a prática pedagógica, voltada para a promoção de desenvolvimento humano e das capacidades psicomotoras, visto que as dificuldades com o próprio corpo e com os movimentos afetam a segurança, a auto-estima e, todas as relações do indivíduo com seus semelhantes.

A Psicomotricidade é uma ciência que possui uma importância cada vez maior no desenvolvimento global do indivíduo em todas suas fases, principalmente por estar articulada com outros campos científicos como a Neurologia, a Psicologia e Pedagogia. Isso acontece porque a Psicomotricidade, se preocupa com a relação entre o homem e o seu corpo, considera não só aspectos psicomotores, mas os aspectos cognitivos e sócio-afetivos que constituem o sujeito.

Em 1982 a Sociedade Brasileira de Terapia Psicomotora, atual Sociedade Brasileira de Psicomotricidade, propôs uma definição bastante abrangente do que vem a ser Psicomotricidade: Psicomotricidade é uma ciência que tem por objetivo o estudo do homem, através do seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo interno e externo (p.5)

Portanto, Psicomotricidade é a área que se ocupa do corpo em movimento. Mas não podemos esquecer que o corpo é um dos instrumentos mais poderosos que o sujeito tem para expressar conhecimentos, idéias, sentimentos e emoções. É ele que une o indivíduo com o mundo que lhe dá as marcas necessárias para que se constitua como sujeito

Sendo que contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança. Por meio das atividades, as crianças, além de se divertirem, criam, interpretam e se relacionam com o mundo em que vivem. Por isso, cada vez mais os educadores recomendam que os jogos e as brincadeiras ocupem um lugar de destaque no programa escolar desde a Educação Infantil.

Vitor da Fonseca (1988) comenta que a “Psicomotricidade” é atualmente concebida como

a integração superior da motricidade, produto de uma relação inteligível entre a criança e o meio.

O corpo e os gestos são fundamentais para a formação geral do ser humano. Desde que nasce a criança usa a linguagem corporal para conhecer a si mesma, para relacionar-se com seus pais, para movimentar-se e descobrir o mundo. Essas descobertas feitas com o corpo deixam marcas, são aprendizados efetivos, incorporados.

A educação psicomotora pode ser vista como preventiva, na medida em que dá condições à criança de se desenvolver melhor em seu ambiente. É vista também como reeducativa quando trata de indivíduos que apresentam desde o mais leve retardo motor até problemas mais sérios. É um meio de imprevisíveis recursos para combater a inadequação escolar, diz Fonseca (1998, p.368).

Wallon (1979, p.17-33), um dos pioneiros no estudo da psicomotricidade, salienta a importância do aspecto afetivo como anterior a qualquer tipo de comportamento. Existe, para ele, uma evolução tônica e corporal chamada diálogo corporal e que constitui “o prelúdio da comunicação verbal”. Este diálogo corporal é fundamental na gênese psicomotora, pois a ação desempenha o papel fundamental de estruturação cortical e está na base da representação.

Para compreendermos a educação pelo corpo em movimento, necessitamos de uma visão geral das características do processo de desenvolvimento infantil. Entender esse processo significa entender a amplitude das estruturas de natureza motora, cognitiva, social e afetiva, inter-relacionando o movimento corporal aos jogos e brinquedos das crianças.

A motricidade faz parte do movimento que começa ainda no feto e, originado do mais profundo do ser, vai se propagar no espaço exterior através do ato voluntário, logo nos primeiros meses de vida da criança.

A criança descobre o prazer de brincar com suas mãos, com seus pés, depois com todos os seus outros membros. É o prazer de viver o seu corpo que é essencialmente prazer do movimento em si mesmo, sem outra finalidade. É a aprendizagem progressiva de “domínio do corpo” através do jogo corporal, onde o movimento acompanha as diferentes organizações funcionais, um denominador comum a todas as formas de inteligência.

O movimento para a criança é a sua realidade imediata e espontânea pela forma como experimenta as coisas e lhe dá vida própria. O domínio do corpo e a conquista sensorial e intelectual do espaço estabelecem a partir do momento em que são facilitadas as oportunidades de iniciativa através de múltiplas experiências de movimento nos diversos locais em que se encontra

Segundo estes autores Winnicott (1975), Vygotsky (1987), Piaget (1995), Wallon (1979) e outros estudiosos procuraram interpretar e classificar o jogo, assumindo várias posições a respeito de sua importância e significado no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Também Vygotsky (1988), Explicita que: ao enfatizar o jogo, atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil.

A compreensão infantil é tão-somente uma simulação que vai do outro a si mesmo e de si mesmo ao outro. A imitação como instrumento dessa fusão representa uma ambivalência que explica certos contrastes no qual o jogo encontra alimento (WALLON, 1979, P.18).

Ainda na concepção de jogo, apontamos Piaget (1994:18-42), que descreve quatro estruturas básicas de jogos infantis, que vão se sucedendo e se sobrepondo. Destaca em síntese que o jogo é uma forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança. A importância do jogo de regras surge quando aprendemos a lidar com a criança.

Movimentos e expressões involuntárias, muitas vezes, estão presentes em determinadas ações sem que o executante os perceba. Esses movimentos são desencadeados e manifestados pelo corpo no momento em que realiza determinados atos voluntários.

Segundo o psicomotrista argentino Estevan Levin, o corpo ajuda o aluno a aprender, e sugere que os movimentos corporais sejam incluídos nas atividades de todas as disciplinas, pois, ao colocar o corpo e os gestos no centro do desenvolvimento infantil, proporciona à pedagogia a renovação e a definição de novos princípios para o ensino.

Wallon (1920) introduziu a ideia de que o movimento do corpo tem caráter pedagógico, tanto pelo gesto em si quanto pelo que a ação representa.

Julian A. Juriguerria considerado pai da Psicomotricidade, definiu-a como sendo a ciência da saúde e da educação, visando a representação e a expressão motora.

Para Levin, o corpo, os movimentos e a imagem que se tem desse corpo são fundamentais para a aprendizagem e formação geral do adulto. Ainda neste contexto, Levin acredita que o educador pode explorar a agitação natural da criança para ensiná-la a ler e escrever, alfabetizando a tanto matematicamente quanto nas demais disciplinas.

Para Piaget, em relação ao movimento, até o momento em que surge a linguagem, todos os esquemas motores básicos deverão ter sido estruturados. Esses esquemas estruturam precocemente simplesmente porque envolvem funções biológicas menos sofisticadas que outras como linguagens e o pensamento, únicos recursos que as crianças dispõem para se adaptarem às transformações do mundo. São as condutas motoras. Inclusive a inteligência corporal surge no indivíduo bem antes das primeiras representações mentais. Durante a Educação Infantil, a necessidade de movimentar-se é mais respeitada pela escola: o corpo é usado em brincadeiras, em atividades de arte, de música etc. A criança pode correr, pular, espreguiçar-se sem censura alguma.

Funções

A psicomotricidade apresenta grande função, o desenvolvimento de maneira ampla e global, em seu aspecto motor.

O desenvolvimento motor do sujeito contribui de maneira imprescindível, para o desenvolvimento das outras potencialidades do indivíduo, como o crescimento cognitivo, emocional, social e psíquico.

A palavra psicomotricidade em si, apresenta sua mais significativa função, que constitui-se fazer a junção do Psico+Motricidade. Psico como sendo o lado do ser humano psicológico, como suas histórias emocionais, cognitivas e relacionais e motricidade como o lado motor, de movimentos e desenvolvimento corporal. Sendo assim, a psicomotricidade tem a função de auxiliar o desenvolvimento do sujeito em seus aspectos psíquicos, emocional, sociais, cognitivos e

motores, enfim como um ser completo.

É de grande importância, porém, que estes desenvolvimentos aconteçam de forma integral, pois o ser humano não é só emoção, ou só motor, ou só psíquico, ele é um ser completo, com todos os aspectos por esta importante característica, deve ser trabalhado de maneira integral.

De acordo com Sá, “a psicomotricidade como ciência da educação procura educar o movimento ao mesmo tempo em que desenvolve as funções da inteligência considerando todos os aspectos emocionais”. (2001, p.36)

Com esta afirmação pode-se perceber que sem um bom desenvolvimento motor, o pensamento não se desenvolverá de forma completa, permitindo o acesso e o contato com a abstração.

Para que a psicomotricidade possa atingir sua maior função de desenvolvimento global do ser, as áreas psicomotoras devem ser bem desenvolvidas e trabalhadas. Estas se dividem em comunicação e expressão; percepção; coordenação; orientação; conhecimento corporal e lateralidade; habilidades conceituais as quais serão apresentadas.

- Comunicação e expressão → permitem o indivíduo se comunicar de forma verbal e gestual com o mundo que o cerca. É de grande importância a fala para o desenvolvimento do ser humano, pois através dela se estabelece diferentes relações, além do auxílio na construção do conhecimento.
- Percepção → Está relacionada à atenção, a consciência e a memória. Os estímulos que sofridos, provocam uma sensação que possibilitam a atenção e a discriminação, inicialmente sente-se pelos sentidos: tato, olfato, visão, audição e gustação. Em seguida, percebe-se e faz-se uma ponte entre o sentir e o pensar. E por fim percebem-se as semelhanças e diferenças entre as percepções e os estímulos.
- Coordenação → Apresenta uma relação com o desenvolvimento físico, sendo uma união harmônica dos movimentos. Sendo esta subdividida em coordenação global que consiste na execução de diversos movimentos amplos; coordenação fina que consiste na execução de movimentos finos, feitos com as mãos, os dedos e os punhos; coordenação visual que consiste nos movimentos dos olhos para diferentes direções.
- Orientação → A orientação espaço-temporal desenvolve a organização espacial e temporal do indivíduo, sendo de grande importância na adaptação do ser no ambiente que se desenvolve e ocupa.
- Conhecimento corporal e lateralidade → O sujeito observa seu corpo através de diferentes sentidos, sentir cheiros, gostos, dor, percebendo sons e imagens e movimentando-se. A lateralidade desenvolve o papel de grande importância conhecimento corporal, pois ela orienta o nosso corpo no espaço. Ela consiste na observação dos lados direito e esquerdo e de atividade que desenvolve os mesmos.
- Habilidades conceituais → que consiste na estimulação e desenvolvimento de noções lógico-matemáticas como cor, forma, peso, tamanho, textual etc. porém estas

noções devem ser trabalhadas de forma concreta, para que posteriormente, possa estabelecer relações mais abstratas, a partir do concreto vivenciados.

A presente pesquisa tem como foco as atividades psicomotoras aplicada em crianças de 2 a 4 anos. Esta faixa etária apresenta como grande característica o aprendizado através do corpo.

Sendo assim as atividades psicomotoras assumem um papel de grande importância nesse período de desenvolvimento humano, pois é nesta fase que o corpo fala por si só.

Os movimentos variados oportunizam uma grande descoberta das possibilidades corporais, além das possibilidades que o mundo ao redor oferece.

Portanto podemos definir atividades psicomotoras como: corpo + movimento + descoberta + desafio ou ainda como atividades realizadas com o corpo através de movimentos que oportunizam descobertas e propõem desafios.

O DESENVOLVIMENTO MOTOR SEGUNDO PIAGET

“Em seus estudos Jean Piaget procurou descobrir as raízes e o processo de formação dos conceitos de tempo, espaço, causalidade, sem os quais o mundo exterior não seria assimilável e revelou o fato surpreendente de que cada criança desenvolve espontaneamente esses conceitos que, posteriormente, podem ser reencontrados sob a forma de uma elaboração formal e acabada no corpo das diferentes ciências”. (GOULART, 2007, p.14 -15).

Piaget não se deteve em analisar o efeito de muitas variáveis (como a história, a classe social e outros) sobre o desenvolvimento das crianças. Ele buscava compreender o processo de construção do conhecimento num sujeito universal, sem ocupar-se de sujeitos particulares, marcados por condições específicas. Por esse motivo, se costuma dizer que o sujeito estudado por Piaget é o sujeito epistêmico, isto é, o sujeito do conhecimento.

Piaget concluiu que o comportamento mostra diferenças nítidas na capacidade de estruturar o meio. Em cada momento do desenvolvimento, uma estrutura mental é responsável pela forma particular de se abordar o meio e de se emitir determinada resposta. O desenvolvimento da criança se caracteriza pela sucessão de estruturas mentais diferentes, cada uma delas regida por leis próprias e caracterizado o modelo de compreensão da realidade que inclui percepção, pensamento, linguagem e afetividade. Uma estrutura mental mais simples constitui sempre a base ou a infraestrutura de estruturas mais complexas, marcando, assim, o desenvolvimento cognitivo do processo de sucessão de esquemas mentais (GOULART, 2007, p.16).

Piaget tem mostrado que, desde o princípio, a própria criança exerce controle sobre a obtenção e organização de sua experiência do mundo exterior. Acompanha com os olhos os objetos, seu olhar explora em torno, volta à cabeça; com as mãos agarra solta, joga, empurra; cheira os objetos, leva a boca. Essas ações, inicialmente puras formas de exploração do mundo, aos poucos se integram em esquemas psíquicos ou modelos elaborados pela criança.

“Somente a influência do meio adquirem importância cada vez maior a partir do nascimento, tanto, aliás do ponto de vista orgânico, quanto do mental. A Psicologia da criança não poderia, portanto, recorrer apenas a fatores de maturação biológica, visto que, os fatores que não de ser considerados dependem assim do exercício ou experiência adquirida como da vida social em geral” (Piaget, 2001, p. 8).

Para Goulart (2007, p.19), “Piaget foi um estudioso do desenvolvimento humano em vários aspectos, mais seu interesse principal era o desenvolvimento do conhecimento; daí a de-

signação dada ao seu sistema: cognitivista”.

Característica dessa faixa etária no desenvolvimento motor

O período de desenvolvimento da presente pesquisa segundo Piaget é chamado de estágio pré-operacional. Sendo este estágio um período de grande transição e por este motivo se caracteriza por um equilíbrio instável.

Apresenta-se a seguir o desenvolvimento motor nesta faixa etária.

“Cada período é diferente do outro e, em cada um deles, a criança tem forma peculiares de pensar e de comportar, determinando e estabelecendo, então o seu caráter do que pode ser aprendido neste período, o que de, melhor a criança e capaz de realizar” (ALVES, 2003, p. 88).

Estágio pré-operacional, mais ou menos de 2 a 6 anos de idade: Caracteriza-se pelo rápido desenvolvimento da linguagem e da função simbólica.

Nesse período a criança desenvolve a capacidade simbólica, significando que ela não depende apenas das suas sensações, dos seus movimentos, mas já distingue um significador (imagem, palavra ou símbolo) daquilo que ele fornece sentido (o objeto ausente), o significado. Para a educação é importante ressaltar o caráter lúdico do pensamento simbólico. Assim, quando brinca, a criança pode, por exemplo, usar duas peças de “lego” para representar duas pessoas. E é nessa altura que começa a classificar e a ordenar os objetos bem como a contar.

Este período caracteriza-se ainda pelo egocentrismo. Egocentrismo é quando a criança ainda não se mostra capaz de colocar-se na perspectiva do outro, estando com um pensamento pré-operacional estático e rígido. A criança capta estados momentâneos, sem juntá-los em um todo. Outra característica é o desequilíbrio quando detectamos que há uma predominância de acomodações e não das assimilações.

Também é típico desse período a irreversibilidade: a criança parecendo incapaz de compreender a existência de fenômenos reversíveis. Eis um exemplo de reversibilidade: se fizermos certas transformações, somos capazes de restaurá-las, fazendo voltar ao estágio original, como na água que se transforma em gelo e que ao ser aquecida volta à forma original.

Nesse período é o momento em que a criança substitui a ação pela sua representação. A criança substitui a ação explícita – agir ou operar sobre o meio ambiente – servindo-se dos símbolos. Os símbolos marcam o início da construção do seu pensamento.

O pensamento incipiente, como já pôde entender, é nitidamente egocêntrico, dado que assimilando o mundo exterior aos seus desejos, ao seu próprio mundo interior, é incapaz de se colocar no ponto de vista dos outros.

O egocentrismo, em termos didáticos, mostra-se no jogo simbólico, no qual um pau ou uma caixa perde o seu significado objetivo transformando-se em símbolos de acordo com o desejo do pequerrucho.

Nesse período ou nesse estágio do desenvolvimento, começa, na criança, a aquisição da linguagem abrindo-se um novo mundo para a criança em que os símbolos de que dispõe

(palavras) se apresentam como substitutos dos objetos e das situações, passando a ser representados. Aqui, o esquema de ação dá lugar ao esquema da representação.

É evidente que o uso da linguagem permite à criança troca de informações com os outros, mas devido ao egocentrismo, o diálogo é praticamente inexistente.

Nas brincadeiras observamos que cada um dos brincantes fala para si sem se interessar com as respostas dos outros. A este propósito, devemos falar de monólogo coletivo em vez de conversa ou diálogo.

Também, nesse período, a criança revela curiosidade por aquilo que a rodeia, e quase sempre interroga aos adultos: O que é? Por quê? Este “por que” não exige apenas uma resposta causal, mas também final, na medida em que ela entende que tudo é orientado para um fim.

Neste Brincar Simbólico a criança começa a entrar no mundo dos símbolos. O faz-de-conta faz parte da brincadeira e a imaginação se faz bem presente e todos os objetos da brincadeira pode se transformar em qualquer brinquedo ou outro objeto. A todo instante a criança manipula inteiramente os símbolos dando vida e simbologia para os objetos e brinquedos.

Dessa forma, o brincar se faz necessário, pois através dele, as crianças experimentam e vivenciam situações cotidianas com a família, escola e meio social durante o brincar simbólico. A partir deste melhor, compreende e “digere” as suas angústias e seus sentimentos, pois a criança traz para o brincar simbólico seu dia-a-dia sua vida e a representa de forma lúdica, através do faz-de-conta e do mundo da imaginação.

O brincar auxilia a evolução da criança. Pois, ao estar brincando, se utiliza da simbologia e da imaginação e a partir desta, experimenta diferentes situações, que auxiliam na compreensão de mundo e em consequência em sua evolução e desenvolvimento.

É importante que o brincar seja sempre com objetivo, para que este brincar tenha para criança e o educador algum significado e assim possa ser utilizado em seus desenvolvimentos.

Para crianças de 2 a 4 anos que está na fase do brincar simbólico, realiza atividades psicomotoras com diferentes materiais, torna-se uma brincadeira bastante interessante. Pois, com os materiais pode-se transformá-los em variados objetos, dando a eles significados e assim a brincadeira simbólica torna-se uma brincadeira Simbólica Psicomotora.

Observa-se que neste período pré-operacional o ato de brincar é inerente as crianças. Elas respiram o brincar, assim com os movimentos que o corpo faz. É importante que os educadores que atua nesta faixa etária, percebam que dentro do brincar é possível trabalhar e desenvolver diferentes aspectos do desenvolvimento.

Faz-se necessária que o ensinante proponha brincadeiras que envolvam as variadas áreas psicomotoras e que possam perceber como as crianças fazem este conjunto entre as atividades psicomotoras e o brincar

Nota-se o quanto é interessante e produtivo fazer a junção do brincar + atividades psicomotoras, pois um está contido no outro e embora alguns educadores não percebam isto, as crianças já vivenciam estas junções desde o momento em que nascem.

Jean Piaget comprova que a representação do mundo feita por uma criança é diferente

da pessoa adulta. Logo, a criança não é um pequeno adulto, tendo suas características próprias.

Nos primeiros anos do estágio pré-operatório a criança não entenderá a noção de conservação: dois recipientes iguais contendo o mesmo volume de água são reconhecidos pela criança como tendo o mesmo volume de água, se, no entanto, deitar o líquido de um dos recipientes para uma proveta alta e estreita, a criança, nesta fase etária, dirá que a proveta contém mais água, pois o nível da água é mais alto. Assim, a criança ainda não entendeu que um objeto conserva as suas propriedades originais (noção de conservação).

Porém, a capacidade de perceber a conservação em todos os aspectos não acontece simultaneamente. Por exemplo, a conservação de número ou de volume não ocorre na mesma idade.

Jean Piaget foi um estudioso no que se refere ao desenvolvimento humano. A preocupação maior de Piaget foi o “sujeito epistêmico, isto é, o estudo dos processos do pensamento presente desde a infância inicial até a idade adulta.” (RAPPAPORT, 1981, p.1).

Em seus estudos pode-se perceber que deu grande importância a interação indivíduo-ambiente, conforme percebe se na contribuição de Nicolau:

“A criança é concebida com um ser dinâmico que a todo momento interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas. Esta interação constante com o ambiente, faz com que a criança construa estruturas mentais e adquira maneira de fazê-las funcionar.” (NICOLAU, 1989, p. 49).

Estas são algumas características da faixa etária de 2 a 4 anos porém, é importante ressaltar que cada ser humano se desenvolve dentro do seu ritmo próprio. Desta forma faz-se necessário respeitar a evolução de cada indivíduo.

Portanto, faz-se necessário que a criança brinque para que se torne um ser feliz, saudável e completo.

EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB, art29 e 30).

“A Educação Infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação (...). Na instituição educação infantil, pode-se oferecer as crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo do desenvolvimento infantil” (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL, 1998, v. 1, p.23).

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude de aceitação, respeito e confiança, e de acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade so-

cial e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais.

Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças o Referencial Curricular Nacional (1998, v.3, p. 27) traz os objetivos a serem alcançados na Educação Infantil divididos por idade:

Crianças de zero a três anos: a prática educativa deve se organizar de forma que as crianças desenvolvam as capacidades de familiarizar-se com a imagem do próprio corpo; explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressarem-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação; deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular, etc. desenvolvendo atitudes da preensão, encaixe, lançamento, etc. para uso de objetos diversos.

Crianças de quatro a seis anos: ampliar, as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação; explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações; utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento, etc. para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos; apropriar-se progressivamente da imagem global do seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidados com o próprio corpo.

Segundo ainda o Referencial Curricular Nacional, os conteúdos para o trabalho com o movimento devem ser divididos em dois: expressividade e equidade/atenção.

A organização dos conteúdos deverá respeitar a faixa etária das crianças, bem como as diversidades culturais corporais presentes nas muitas regiões do país. Deverão priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas, e instrumentais do movimento, possibilitando a apropriação corporal pelas crianças de forma que possam agir com cada vez, mais intencionalidade.

As atividades de movimento devem ser contempladas e acolhidas em todas as situações de Educação Infantil, possibilitando que as crianças utilizem gestos, posturas e ritmos para se expressar e se comunicar. Além disso, é possível criar, intencionalmente oportunidades para que as crianças se apropriem dos significados expressivos do movimento. A dimensão engloba tanto as expressões e comunicação de idéias, sensações e sentimentos pessoais com as manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças.

As crianças de zero a três anos: reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros; expressão de sensações e ritmos corporais por meio dos gestos, postura e da

linguagem oral.

As ações que compõe as brincadeiras envolvem aspectos ligados à coordenação do movimento e ao equilíbrio. As instituições devem assegurar e valoriza, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores de regras trazem também a oportunidade de aprendizagens sociais, pois ao jogar, as crianças aprendem a competir, a se socializar e a respeitar regras.

Crianças de zero a três anos: exploração de diferentes posturas corporais, como sentar se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiando na planta dos pés com e sem ajuda etc. ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar, etc. aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc. por meio de experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas.

A importância da psicomotricidade na educação infantil

Para ANTUNES (2004. p. 9) “A educação infantil é tudo; o resto, quase nada...”fazendo referência a importância do trabalho desenvolvido na Psicomotricidade na Educação Infantil e que está associado a afetividade e a personalidade, porque o indivíduo utiliza seu corpo para demonstrar o que sente, auxiliando a formação de um ser completo.

A criança busca experiências em seu corpo, formando conceitos e organizando o esquema corporal. A abordagem da Psicomotricidade permite a compreensão da forma como a criança toma consciência do seu corpo e das possibilidades de se expressar por meio desse corpo, localizando-se no tempo e no espaço. O movimento humano é construído em função de um objetivo. A partir de uma intenção como expressividade íntima, o movimento transforma-se em comportamento significativo. É necessário que a criança passe por todas as etapas em seu desenvolvimento e isso se faz possível na Educação Infantil.

O trabalho da Psicomotricidade na Educação Infantil com as crianças desde cedo, deve prever a formação de base indispensável e seu desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que por meio de jogos, de atividades lúdicas, se conscientize sobre seu corpo. Através da recreação a criança desenvolve suas aptidões perspectivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor. Para que a criança desenvolva o controle mental de sua expressão motora, a recreação deve realizar atividades considerando seus níveis de maturação biológica. A recreação dirigida proporciona a aprendizagem das crianças em várias atividades que ajudam na conservação da saúde física, mental e no equilíbrio sócio-afetivo.

Segundo Le Boulch (1987, p. 18) “O trabalho psicomotor beneficia a criança no controle de sua motricidade, utilizando de maneira privilegiada a base rítmica associada a um trabalho de controle tônico e de relação cautelosamente conduzido”.

A educação Psicomotora para ser trabalhada na Educação Infantil necessita que sejam utilizadas as funções motoras, perceptivas, afetivas e socio-motoras, pois assim a criança explora o ambiente, passa por experiências concretas, indispensáveis ao desenvolvimento intelectual, sendo assim capaz de tomar consciência de si mesmas e do mundo que a cerca, seguindo, portanto os objetivos e conteúdos do Referencial Curricular para a Educação Infantil citados

anteriormente.

“(...) não se separa a ideia do brincar da ideia do aprender e, dessa forma, brincando e jogando, a criança constrói conceitos, explora sua criatividade, inventa e reinventa, transformando a realidade de seu entorno, de suas emoções e de seu corpo. Pensa-se Educação Infantil, acreditando-se que nenhuma atividade proposta, nenhum jogo desenvolvido para ensinar ou movimentos para recrear emergem como ação acidental, ou iniciativa isolada desta ou daquela educadora. Todas as ações previstas fazem parte de um plano, compõem a estrutura de um projeto selecionado, planejando e treinando com toda equipe, mas dinamicamente aberto a permanente reconstrução” (ANTUNES, 2006, p.34 e 35).

A educação infantil tem papel fundamental básica da criança, contribuindo para seu desenvolvimento psicomotor para toda sua vida.

“(...) a psicomotricidade ajuda a viver em grupo. Nos exercícios psicomotores as crianças devem respeitar as regras do jogo. Cada uma compreende que desrespeito às regras torna o jogo impossível ou injusto e, por esse meio, aceita mais facilmente as regras sociais” (ANTUNES, 2006, p.34 e 35).

Portanto a psicomotricidade deve fazer parte o trabalho diário dos educadores, principalmente na Educação Infantil, pois além de desenvolver suas atividades motoras e cognitivas, desenvolve também a socialização e a respeitar regras comuns a todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A psicomotricidade é a relação entre o pensamento e a ação, envolvendo a emoção e o movimento. Favorece a criança uma relação consigo mesma, com o outro e com o mundo que a cerca, possibilitando um melhor conhecimento do seu corpo e suas possibilidades, mente espírito, natureza e sociedade.

A psicomotricidade contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança.

As atividades psicomotoras favorecem o desenvolvimento do corpo. Através delas realiza-se diversos movimentos que auxiliam a descoberta do corpo.

A presente pesquisa aborda a faixa etária de 2 a 4 anos que é definida por Piaget com o período pré-operacional. Sendo este período de grandes transformações para as crianças em todo os aspectos. No aspecto motor a criança “perde” a sua fase de bebê e “passa” a ser criança e isto lhe traz grandes modificações.

Neste período a criança necessita muito de brincar. Piaget chama esta fase de brincar simbólico. Em que as crianças simbolizam através de brincadeiras as suas vivências. Dando vidas aos objetos e brinquedos, ela representa seu cotidiano nas brincadeiras. Desta forma, percebe-se o quanto é necessário para a criança brincar.

Compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajuda o educador a organizar melhor a sua prática, levando em conta as necessidades das crianças e utilizando a psicomotricidade para associar a afetividade e a personalidade, pois, o individuo utiliza seu corpo para demonstra o que sente.

Acredita-se que o papel do educador, seja qual for a sua disciplina, é desenvolver no

aluno condições de equilíbrio, apresentando a ele o novo, o inusitado e o desconhecido.

Perceber os diversos significados da atividade motora possibilita ao educador contribuir com a criança de forma adequada em suas possibilidades e limitações, dando-lhes condições de expressarem-se com liberdade e aperfeiçoarem-se em suas competências motoras.

Ao nascer, as crianças realizam diversos movimentos durante as brincadeiras. Sendo assim estão brincando e fazendo uso de atividades psicomotoras. Desta forma, nota-se que há uma junção pré-determinada entre brincar e atividades psicomotoras.

Com bases no estudo, pode-se registrar com considerações finais, que as atividades psicomotoras aplicadas a crianças de 2 a 4 anos tornam-se necessárias brincadeiras, para que as crianças possam desenvolver-se de forma plena. Porém, a faixa etária da presente pesquisa, tem a grande felicidade de fazer da vida uma grande brincadeira. E desta forma as crianças fazem das brincadeiras uma necessidade para se viver.

REFERÊNCIAS

AJURIGUERRA; J. Manual de psiquiatria infantil. São Paulo, Masson, 1983, p.207.

ALVES, Fátima. Apostila de Psicomotricidade. Rio de Janeiro, 2003.

_____. Psicomotricidade: corpo, ação e emoção: Rio de Janeiro: Wak Editora, 2003.

ANTUNES Celso. Educação Infantil: prioridade imprescindível. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir, fascículo 15. Petrópolis, RJ: 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física/Ministério da

Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001.

FILHO, Audir Bastos; Sá, Claudia Ferreira de. Psicomovimentar. São Paulo: Editora Papiru, 2001.

FONSECA, Vitor. Psicomotricidade. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1996.

GOURLAT, Íris Barbosa. Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor. Petrópolis. RJ. Vozes, 2007.

LE BOUCH, Jean. Educação psicomotora: a psicomotricidade na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MEUR. A e STAES. L. Psicomotricidade: educação e reeducação. São Paulo: Manole, 1984.

NICOLAU, Marieta L. M. A Educação Pré-Escolar, Fundamentos e didática. São Paulo. Editor àtica, 1989.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

---, Seis estudos de psicologia. 20ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

VYGOTSKY. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

---, A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

RAPPAPORT, Clara Regina. Teorias do desenvolvimento – Conceitos fundamentais. Editora Pedagógica Universitária Ltda. 1981.

Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Brasília: MEC/SEF, 1998.

WALLON, H. Do ato ao pensamento. Ensaio de psicologia comparada. Lisboa: Moraes Editora, 1979.

WINNICOTT, D.W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Capítulo

04

Inclusão de alunos com deficiências e transtornos globais, práticas educativas e formação de professores da educação inclusiva

Simone Aparecida Borges de Araújo

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Catalão

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.4

RESUMO

Tendo em vista que atualmente, as escolas regulares recebem alunos com deficiências e transtornos globais em salas comuns, se faz necessário pesquisas que verifiquem essa inserção desses alunos nessas escolas, analisando o trabalho desenvolvido com crianças e adolescentes que apresentam necessidades especiais. A presente pesquisa apresenta uma análise e discussão acerca da formação dos professores de apoio à inclusão, e do professor de Atendimento Educacional Especializado, (AEE), bem como as práticas educativas utilizadas por esses professores, com os alunos público alvo da educação especial, promovendo a inclusão e descartando a exclusão. Para tanto realizamos uma pesquisa qualitativa, na qual pretendeu-se investigar a realidade escolar de adolescentes com deficiências, e transtornos globais, através de um estudo na escola campo. A escola escolhida, foi um colégio da rede estadual, situado no centro da cidade de Catalão, Goiás. E terá com participantes os professores de apoio à inclusão, professor do AEE, e alunos com deficiências, e transtornos globais, com laudos médicos, matriculados na escola em questão, bem como na Sala de Recurso Multifuncional, (SRM), que é coordenada pela professora/coordenadora do AEE. Utilizando entrevistas semiestruturadas, para ter acesso as práticas pedagógicas realizadas pelos professores e uma observação partitiva, onde poderemos conhecer o trabalho desenvolvido com esses alunos, identificando como tem acontecido à inclusão, e a exclusão tem sido descartada. Nosso objetivo foi o de investigar sobre a formação dos professores, para trabalhar com público alvo da educação especial, e como são desenvolvidas as estratégias de ensino aprendizagem, para que as práticas educativas sejam inclusivas e não excluam os alunos com deficiências e transtornos globais.

Palavras-chave: práticas educativa. formação de professores. inclusão. exclusão. deficiência.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista a atuação dos professores de apoio à inclusão e do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas escolas inclusivas, em relação aos alunos com deficiências e transtornos globais, pode-se perceber o quanto é importante uma qualificação específica, na área da inclusão, na formação profissional daquele que desenvolve atividades direcionadas ao aluno público alvo da educação especial. E é através da inclusão, com práticas educativas mais criativas, que proporcione um maior aprendizado a estas crianças, que está inclusão acontece. Segundo Coll, (2004) o conceito de escola inclusiva supõe uma maneira mais radical de entender a resposta educativa.

Assim sendo, para a validação desta pesquisa, foi realizada uma coleta de dados, através, entrevistas semiestruturada, em lócus, buscando investigar a atuação dos professores em relação à prática educativa realizada na escola citada, verificando se os alunos com deficiências e transtornos globais estão sendo incluídos no âmbito escolar, a partir do trabalho que os professores realizam em sala de aula e/ou nas salas do AEE, salas estas criadas a partir do artigo 205 da Constituição Federal Brasileira (1988), para melhor atender esses alunos, e existem em várias escolas de ensino regular, porém vale lembrar que, essas salas, não funcionam como um curso separadamente, como por exemplo um curso de braille, e sim como apoio aos alunos professores, é o que afirma Montoan (2008). Além de uma observação participativa que aconteceu durante várias visitas à escola campo.

Por fim, após todo trabalho de pesquisa, investigação, acesso aos dados, e registros pode ser constatado que de acordo com os fatos referentes às observações sobre o processo

de Inclusão dos alunos com deficiências e transtornos globais, nas escolas de hoje muito ainda é preciso ser feito, tanto em relação a formação dos profissionais da área, bem como a realização das práticas educativas e no intuito de incluir esse aluno no ambiente escolar, porque o que vemos em alguns casos é um proteção excessiva o que causa uma certa exclusão. De acordo com Mantoan (2003), a educação inclusiva é fruto de uma educação plural, democrática e transgressora, haja vista que a mesma gera uma crise escolar, ou seja, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores, pois na maioria das vezes não tem formação adequada para atender o aluno com deficiência, causando até a exclusão do aluno dentro da própria escola Inclusiva.

OBJETIVOS

A pesquisa tem como objetivo investigar a formação dos professores em relação à construção de seus conhecimentos no contexto da educação inclusiva, interpretar as práticas educativas propostas pelo professor na sala de aula, com os alunos com deficiências e transtornos globais Compreender como acontece o processo de inclusão, para que não haja exclusão. Avaliar o desenvolvimento dos alunos com deficiência no contexto da escola regular em relação à inclusão e a maneira que o trabalho está sendo realizado com intuito de incluir crianças com deficiências e transtornos globais, no ambiente escolar, social, cultural e familiar, buscando uma maior participação desse aluno nessa comunidade, para que ele não fique excluído mesmo dentro da escola inclusiva e desenvolva de acordo com suas habilidades, dentro da atual diversidade.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO

A Constituição federal brasileira é imprescindível no que diz respeito a Educação Inclusiva, (art. 208), pois tem que fazer valer o direito pra todos com deficiência e esses devem se ingressar em escolas regulares e dar continuidade em seus estudos com apoio dos professores preparados para essa situação. “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 2008)

Surgindo então a questão: os professores que trabalham com alunos público alvo da educação especial, em escolas inclusivas, tem Formação adequada para desenvolver práticas educativas que ofereçam as crianças e adolescentes atividades que ajudam no processo de ensino aprendizagem, aproveitando todas suas potencialidades e respeitando suas limitações, auxiliando na inclusão, ou as mesmas excluem os alunos dentro da própria escolas?

Assim sendo, está pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual, no município de Catalão, Goiás, por ser uma escola inclusiva há mais de uma década, conta com um grande número de professores de apoio à inclusão e professor/coordenador do AEE, pois a mesma possui a SRM, que atende os alunos no contra turno, e também possuem um bom número de alunos com deficiências diversas e transtornos globais. Visando avaliar a formação desses professores de apoio e do AEE e seus conhecimentos em relação a educação inclusiva, bem como o trabalho desenvolvido por eles com alunos especiais, na escola citada, verificando como tem sido desenvolvidas e realizadas as atividades relacionadas as práticas educativas, na busca da inclusão escolar. De acordo Declaração de Salamanca (1994) que também traz bastante claro sobre as questões relacionadas aos direitos das pessoas com necessidades educativas espe-

ciais, assegurando o direito de ingressar-se e manter-se na escola. E sabemos que na LDB propõe diretrizes para que os pontos levantados aqui sejam concretizados, pois tem o amparo da lei.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (LDB,2017)

Uma forma de responder efetivamente às necessidades dos alunos especiais é com atividades heterogêneas, que possam atender tanto aos alunos especiais, quanto aos outros alunos, de maneira a atender a todos considerando um aprendizado a todos. Buscando a interação de todos os alunos com deficiência e não havendo a exclusão.

Concordamos com Mantoan (2003), a educação inclusiva é fruto de uma educação plural, democrática e transgressora, haja vista que a mesma gera uma crise escolar, ou seja, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores, pois na maioria das vezes não tem formação adequada para atender o aluno com deficiência, causando até a exclusão do aluno dentro da própria escola Inclusiva.

Sendo o trabalho, uma pesquisa qualitativa, foram usados procedimentos tais como: observação participativa, entrevistas semiestruturadas, para que possamos identificar as práticas pedagógicas, saber sobre a formação dos docentes e como está a inclusão dos alunos com deficiências e transtornos globais, no contexto da escola regular, em sala comuns.

Em relação as entrevistas é importante ressaltar que a entrevista pode ser caracterizada como “Encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto” (MARCONI & LAKATOS, p. 94, 1999,)

E sobre a observação, Tura, (2003) enfatiza que a observação é a maneira que uma pessoa tem para ter uma afinidade com o mundo que a cerca, que antecede qualquer outra atividade, surgindo experiências importantes para a vida do homem. Através do olhar que conhecemos o mundo e iniciamos nossa participação, obtemos informações sobre os outros que nele vive.

Ambos procedimentos serviram como subsidio para alicerçar a pesquisa com descobertas reais sobre o cotidiano desse alunos e dos professores que participaram da pesquisas.

Os participantes da pesquisa forma 04 professores de apoio à inclusão, 01 professora/ coordenadora do Atendimento Educacional Especializado e um total de 25 alunos.

Dentro dos procedimentos temos as visitas à escola, que aconteceram por mais de um mês, em dias e horários alternados, onde foi realizada a observação participativa. Em um primeiro momento aconteceu uma conversa com todos os participantes da pesquisa e seus responsáveis, (no caso dos alunos) para que pudessem assinar o termo de anuência. As outras visitas, porém foram para observar as práticas pedagógicas, e o desenvolvimento dos alunos durante a realização das atividades, e para verificar como estava acontecendo a inclusão dos alunos com deficiências e transtornos globais. Essas visitas eram alternadas, pois assim poderia observar os alunos, em diversas atividades, com professores variados e em horários diferentes, para ter mais material para ser analisado em relação ao comportamento dos alunos e dos docente durante as aulas, em salas comuns. Tudo foi anotado em um caderno que chamamos de “Diário de bordo”, todas as anotações nos subsidiaram para relatar os resultados.

Outro procedimento realizado para concretização dessa pesquisa foi a entrevista semi-estruturada, que foi realizada com os 05 professores, para identificar primeiramente sua formação e seus conhecimentos acerca da inclusão, bem como sua maneira de trabalhar com os alunos com deficiência e transtornos globais, para que ele se desenvolvam de maneira a ser mais valorizados dentro e fora do ambiente escolar. As questões da entrevista eram alguma pessoais e outra voltadas para o tema em estudo, na tentativa de descobrir maior número de informação possível. Concordamos com Manzini (2004) a entrevista é usada para apontar ideias acerca de concepções, expectativas e opiniões sobre acontecimentos ou instrumentos ou também para auxiliar pareceres a respeito de ocorrências que por ventura não foram presenciadas pelo pesquisador, até mesmo historicamente falando, sem esquecer que as investigações ocorridas foram realizadas através de situações ou ocorrências.

Após o término das entrevistas e das observações todos os pontos foram relatados, anotados e analisados, observando pontos positivos e negativos sobre as atividades realizadas com alunos com deficiências e transtornos globais, bem como o desenvolvimento dos mesmos, e sua inclusão no contexto escolar.

Podemos verificar as atividades que eram promovidas, as práticas pedagógicas que foram aplicadas, aquelas atividades como forma alternativa ou adaptadas, para melhor trabalhar com cada limitação dos alunos com deficiências diferentes, levando em consideração a diversidade desde contexto, valorizando as potencialidades de cada um, fazendo com que eles se sentissem incluídos no meio dos outros alunos.

Através das análises das entrevistas em relação a formação dos professores ficou constatado que a maioria são pedagogos, alguns possuem cursos de especialização na área da inclusão, mas a maioria das especializações são em outras áreas, e não são oferecidos pela rede estadual cursos de formação continuada na área da inclusão diretamente, apenas esporadicamente, mesmo com essa escassez de cursos preparatórios, os professores se esforçam e procuram atender os alunos de maneira que eles se desenvolvam.

Por fim, foi possível apresentar dinâmicas, estratégias, aos professores, para que eles possam trabalhar com os alunos e os ajudem em seu desenvolvimento de acordo com as necessidades especiais de cada um. Levando sempre em consideração suas diferenças e limitações, porque mesmo com a mesma deficiência, necessitam de atividades apropriadas com seu histórico de vida, é o que afirma Montoan (2003).

RESULTADOS

Muitos teóricos em comum acordo defendem que a escola deve atender a diversidade, como diz Carvalho, (2006) que afirma que a escola reconheça e atenda a diferenças individuais, respeitando as necessidades dos alunos. O que implica em transformar as atividades pedagógicas, bem como a formação dos professores envolvidos nesse meio, tendo como ponto principal a especificidade do aluno da inclusão.

Mesmo que ao longo dos anos a questão da Educação Especial foi se reestruturando e ganhando novos olhares com ênfase em atender as prioridades das crianças com deficiência, porém muito ainda deve ser feito nesse sentido, pois é direito da criança com deficiência ingres-

sar em uma escola de ensino regular e de acordo a LDB, (2017) vários foram os pontos positivos acrescentados a vida escolar das crianças com deficiência e é dever da instituição assegurar que ela permaneça e receba todos subsídios necessários para seu processo de desenvolvimento de ensino aprendizagem.

Durante a realização da Pesquisa, foram feitas vários procedimentos tais como: visitas a escola campo, onde pode ser feitas as observações para e coleta dos dados, registros foram feitos através entrevistas semiestruturada, com professores de apoio e do AEE, observação das atividades aplicadas aos alunos com deficiências e transtornos globais, visitas a Sala de Recurso, onde acontece o Atendimento Educacional Especializado, (AEE) verificando como efeito trabalho de atendimento aos alunos

Após o trabalho de campo realizado foram produzido relatórios a partir dos dados coletados e analisados, observando pontos positivos e negativos sobre a formação dos professores e as práticas educativas desenvolvidas com alunos da inclusão na escolar regular em sala do AEE e na sala de aula comum, verificando se houve inclusão ou exclusão, porque Carvalho (2005) por sua vez enfatiza que, o fato de estar todos em um mesmo local não basta para estar incluídos no meio e na mesma condição, o que pode acontecer é o contrário e haver é uma exclusão, porque apenas permanecer que no mesmo lugar, não significa, estar incluído, está inserido nele, é preciso que sejam favorecidos com a inclusão na aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de inclusão tem como pressuposto o sucesso de cada criança através da utilização de uma pedagogia centrada no aluno, para que se possam ultrapassar as dificuldades apresentadas. Para seu processo de desenvolvimento de ensino aprendizagem. Estudos sobre crianças com deficiência, escola inclusiva tem sido feitos há muito tempo. Na concepção de Carvalho (2008), a educação inclusiva nasceu como realidade, não sendo mais possível ignorá-la, havendo então a necessidade de uma reconsideração da escola, deixando de lado o padrão do aluno normal e buscando a aceitação do diferente, para ser incluído no dia a dia da instituição, praticando as mesma atividades, dentro de suas limitações.

Enfim o que ficou comprovado com tal pesquisa através dos dados coletados e registrados foi que algumas melhorias pode ser confirmadas, porém muito ainda deve ser feito, tanto no que tange a formação do professor, quanto nas práticas educativas desenvolvidas, e na inclusão propriamente dita. Hoje o professor para ser modulado como Profissional de apoio precisa ser pedagogo e também recebe algumas informações através de cursos rápidos oferecidos pela Secretaria de Educação Estadual de Goiás, porém isso está longe de ser o suficiente,

Bayer (2006) explica a importância do professor considerando que o mesmo sempre foi visto como a fonte e o distribuidor de conhecimento, sendo que as diferenças entre os alunos fazem com que estes profissionais busquem fontes e o aperfeiçoamento para lidarem com as necessidades de cada aluno individualmente. Em relação às práticas educativas desenvolvidas, esses professores tem buscado realizar atividades que envolvam o conteúdo que está sendo trabalhado pelo professor para ajudar a incluir os alunos.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. Revista da Educação Especial. Ed. Secretaria de Educação Especial. Brasília, v.2, n.2, jul/2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. – Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 6.571/2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARVALHO, Maria de Fátima. Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças / Maria de Fátima Carvalho – Campinas, SP: Autores Associados: Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2006. – (Coleção educação contemporânea).

CARVALHO, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem. Rio de Janeiro:WVA, 2000.

_____. Educação Inclusiva: do que estamos falando? 2005. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=238>. Acesso em 07 de dez. 2012.

_____. Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico. Mediação: Porto Alegre/RS, 2008.

COLL, C. *et al.* Desenvolvimento Psicológico da Educação: Transtornos do Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais v. 3: 2 ed. Porto Alegre:ArtMed, 2004.

LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei no 9.394/1996 –Lei no 4.024/1961.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo:Moderna, 2003.

_____. O desafio das diferenças nas escolas, (organizadora) RJ,Voices, 2008

MANZINI, E. J. Entrevistas Semiestruturadas: análises de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. ANAIS... Bauru

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar Faculdade de Educação da Universidade do Rio de Janeiro. Editora PD&A. PAGINAS 183 à 205. 2003.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994. Editora, 1999

Práticas matemáticas do cotidiano: análise etnomatemática da construção de embarcações artesanais no Estaleiro Escola, em São Luís – MA

Everyday mathematical practices: ethnomathematical analysis of the construction of artisanal vessels at the Escola Shipyard, in São Luís – MA

Danielle Vasconcelos Gomes

Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Campus São Luís – Monte Castelo; Bolsista de Iniciação Científica – Fundação de Amparo à Pesquisa do Maranhão – FAPEMA

Fernanda Milla Silva Araújo

Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Campus São Luís – Monte Castelo

Jheymisson Kayron Pereira

Estudante do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Campus São Luís – Monte Castelo

Raimundo Santos de Castro

Professor Doutor do Departamento de Matemática, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) e do Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Matemática (Especialização em Ensino de Matemática) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, Campus São Luís – Monte Castelo; Orcid Id: <https://orcid.org/0000-0001-6762-836X>.

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.5

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar as práticas matemáticas presentes na fabricação artesanal de embarcações dos mestres artesãos do Centro Vocacional Estaleiro Escola, em São Luís, Maranhão. É parte dos estudos desenvolvidos por membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática – GEPEMA, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Campus São Luís – Monte Castelo, na Linha de Pesquisa em Etnomatemática. Discute as práticas matemáticas presentes na construção de embarcações tradicionais dos mestres artesãos do Estaleiro Escola. A pesquisa que o originou foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, através de uma pesquisa participante, fazendo uso de técnicas de coleta de dados com gravações em vídeos, áudios, registros fotográficos, entrevistas semiestruturadas e uma minuciosa pesquisa bibliográfica. Ao fim do processo de pesquisa, foi possível verificar e analisar uma série de elementos etnomatemáticos no processo construtivo que estavam, muitas vezes, escondidos em práticas feitas de maneira natural pelos mestres artesãos.

Palavras-chave: etnomatemática. estaleiro escola. pensamento matemático. práticas matemáticas.

ABSTRACT

This study aims to analyze the mathematical practices present in the artisanal manufacture of vessels by the master craftsmen of the Centro Vocacional Estaleiro Escola, in São Luís, Maranhão. It is part of the studies developed by members of the Group of Studies and Research in Mathematics Education - GEPEMA, of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Maranhão - IFMA, Campus São Luís - Monte Castelo, in the Research Line in Ethnomathematics. Discusses the mathematical practices present in the construction of traditional vessels by the master craftsmen of the Estaleiro Escola. The research that originated it was developed through a qualitative approach, through a participatory research, making use of data collection techniques with video recordings, audios, photographic records, semi-structured interviews and a thorough bibliographic research. At the end of the research process, it was possible to verify and analyze a series of ethnomathematical elements in the construction process that were often hidden in practices made naturally by master craftsmen.

Keywords: ethnomathematics. school shipyard. mathematical thinking. mathematical practices.

INTRODUÇÃO

O saber/fazer matemático acompanha a evolução humana e, como tal, faz parte da construção das sociedades desde as primitivas até as contemporâneas, tendo sido relatada de diversas maneiras por meio da comunicação e interação entre indivíduos, preservando costumes, práticas de sobrevivência e, assim, a própria humanidade. Sem sombra de dúvidas, aquilo que ficou conhecido como matemática, tem contribuído para perpetuar – de maneira positiva e negativa – a supremacia humana sobre os demais animais da terra.

Compreende-se, pois, que a preservação de práticas matemáticas é parte do processo de preservação da *humanidade* presente neste fazer e foi primordial na garantia de que o fazer destas práticas é algo que não pode ser aclamado como “dom” de apenas alguns sábios e predestinados a isto, mas parte do conjunto necessário de saberes e fazeres que a humanidade

construiu ao longo de sua história e que são utilizados constantemente nas sociedades. As bases do Programa Etnomatemática, elaboradas por Ubiratan D’Ambrósio, parte dessa compreensão e nos leva a buscar entender o saber e o fazer matemática no decorrer da história, objetivando refletir sobre a natureza do pensamento humano, do ponto de vista cognitivo, histórico, social, antropológico e filosófico.

A construção de embarcações artesanais, uma prática que remonta a tempos ermos, é objeto de análise deste texto que é oriundo da pesquisa intitulada “PRÁTICAS MATEMÁTICAS DO COTIDIANO: estudo da etnomatemática utilizada por trabalhadores na construção de embarcações artesanais no Centro Vocacional Estaleiro Escola, em São Luís – MA”, que tem por objetivo analisar as práticas matemáticas presentes na fabricação artesanal de embarcações dos mestres artesãos daquela unidade de ensino. Assim, ao observarmos o processo de construção de embarcações buscamos evidenciar a utilização de diferentes maneiras, formas, simbologia, práticas, que divergem de alguma maneira daquilo que conhecemos nas escolas e universidades.

Diante disso, é importante buscar registrar e entender como estes mestres fazem uso de um conhecimento que lhes é próprio, preservando assim uma etnomatemática ali presente. Buscamos registrar, catalogar e/ou preservar as práticas utilizadas, contribuindo para a ampliação daquilo que compõe um dispositivo teórico que tenha por base a etnomatemática. A pesquisa que originou esse texto, fez uso da pesquisa qualitativa constituída através de observação participante, com registro em diário de campo, além de gravação em áudio e vídeo, registro fotográfico e entrevistas semiestruturada para a coleta de dados. Por fim, na realização das análises, como dito linhas acima, usou-se os elementos teóricos da etnomatemática que, embora ainda em construção, visa subsidiar as nossas discussões.

O PERCURSO METODOLÓGICO: PELOS CAMINHOS QUE ANDAMOS

Este texto é fruto dos estudos desenvolvidos para a pesquisa “Etnomatemática: estudos, ideias e perspectivas”, por meio de pesquisa de iniciação científica intitulada “Embarcações Artesanais: a etnomatemática presente na navegação e na pesca no litoral do Maranhão”, realizada por membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática – GEPEMA, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA, Campus São Luís – Monte Castelo. Os estudos visam discutir elementos teóricos que possibilitem pensar como o conhecimento é desenvolvido e, mais ainda, a compreensão os processos de transcendência e sobrevivência das pessoas que dele fazem uso.

Uma representação de conhecimentos etnomatemáticos desenvolvidos com intuito de sobrevivência e transcendência, estão as práticas matemáticas presentes na construção de embarcações artesanais, uma arte que durante séculos acompanha a vida das pessoas, principalmente aqueles que fizeram disto uma profissão. Desta feita, observamos que a construção de embarcações tem por princípio um conhecimento que, de certo modo, não corresponde aquilo que academicamente conhecemos, mas, sim, incorpora uma etnomatemática para seu uso enquanto formas de pensar e agir sobre elementos da realidade.

Para Martins (2004), a metodologia de pesquisa compreende o sentido crítico que é dado aos caminhos dos processos científicos. Neste sentido, para o desenvolvimento de toda e

qualquer pesquisa, sobretudo em educação, temos que buscar compreender os limites e possibilidades de tais caminhos que a ciência adota para o seu prosseguir. Desta feita, a pesquisa que visa analisar a etnomatemática na fabricação artesanal de embarcações, teve por princípio a pesquisa qualitativa, por meio de uma pesquisa participante.

Para Faerman (2014), a pesquisa participante tem surge como oposição ao tradicional postulado das ciências sociais que foi organizado em torno do positivismo. Desta maneira, tanto o pesquisador quando a própria pesquisa não é neutra. Traz consigo todo arcabouço de subjetividade possível, do pesquisador e dos sujeitos que nela estão envolvidos, para produzir um tipo de conhecimento que não se isola do mundo real e das necessidades que de lá lhes são apresentadas cotidianamente.

De acordo com Bogdan e Biklen (2015), na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural. Assim, os investigadores são parte do processo e despendem grande quantidade de tempo tentando “elucidar” as questões que se dispõem a estudar. Ainda para esses autores, a investigação qualitativa é realizada de maneira descritiva e os investigadores interessam-se mais pelo processo que simplesmente pelos resultados ou produtos. A ênfase é dada no processo de sua construção e/ou elaboração, sistematização e com as atitudes na produção do conhecimento.

Desta maneira, os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social” (BOGDAN; BIKLEN, 2015, p. 51). A pesquisa participante, para Faerman (2014), comporta uma dimensão ontológica crítica dos sujeitos no processo de produção de conhecimento.

A ideia de que o conhecimento se constrói no coletivo remete-nos à sua própria natureza, enquanto incorporação de elementos produzidos, superação destes e criação de novos. Aceitar essa concepção supõe entender que o conhecimento é um produto histórico e plural, que se origina da experiência e se forja nas relações entre os homens e a natureza; premissa essa da pesquisa participante (FAERMAN, 2014, p. 50).

Para Schmidt (2006, p. 13), “a pesquisa participante abriga um sem-número de discursos e práticas de pesquisa qualitativa em ciências humanas”. Portanto, ainda para a autora, o termo pesquisa participante abarca a diversidade a pluralidade e os modos de viver e pensar a alteridade e a uma reflexão na produção de conhecimento sobre a diversidade humana. Assim, para as investigações qualitativas, a pesquisa participante é um importante e necessário elemento de construção de conhecimento que se quer crítico e atuante e, portanto, que se quer humanizado em todos os seus sentidos.

Para tanto, os instrumentos de coleta e análise de dados tem que buscar uma análise sistemática e crítica da realidade. Neste sentido, para o desenvolvimento da pesquisa, adotou-se como técnicas de coleta de dados gravações em vídeo, áudio e registro fotográfico e entrevistas semiestruturadas. Também será feita uma minuciosa pesquisa bibliográfica que visava dar elementos substanciais para as análises. Por fim, para a realização das análises, usou-se os pressupostos da etnomatemática visando subsidiar aquilo que, em nossa visão, pode favorecer a compreensão, interpretação, registro e catalogação da etnomatemática dos mestres carpinteiros na construção artesanal de embarcações.

A ETNOMATEMÁTICA: UM PROGRAMA DE PESQUISA EM HISTÓRIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E UMA POSSIBILIDADE DE CONSTRUIR UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA

D'Ambrosio defende a ideia de que a matemática, assim como os demais conhecimentos, surge como uma estratégia humana no desenvolver de sua história para saciar suas necessidades de sobrevivência e transcendência, sendo esta última a característica que distingue o homem dos demais animais. Ao determinar que sempre existiram, existe e existirão diferentes grupos, em diferentes momentos históricos e contextos sociais, percebe-se que cada um deles, por possuírem necessidades distintas, produzirão uma forma de matemática. É a partir deste pensamento que D'Ambrosio (2019), em um primeiro momento, pensa a etnomatemática, a compreendendo como,

(...) a matemática praticada por grupos culturais, tais como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma certa faixa etária, sociedades indígenas, e tantos outros grupos que se identificam por objetivos e tradições comuns aos grupos (D'AMBROSIO, 2019, p. 9).

Ainda para D'Ambrosio (2001), a grande motivação do Programa da etnomatemática está justamente em buscar compreender o saber/fazer matemático dos diferentes grupos de interesse ao longo da história. Sua preocupação em sempre se referir a etnomatemática usando o termo “programa de pesquisa” está na tentativa de deixar claro que o objetivo é entender a busca permanente de conhecimentos e as adoções de comportamentos dos diversos grupos sociais no tempo, e não propor uma epistemologia. Além disso, ainda de acordo com o autor, a etnomatemática possui um caráter ético, buscando recuperar valores culturais daqueles excluídos e discriminados pela sociedade dominante, atravessando barreiras que existem, inclusive, e, principalmente, na escola.

Reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas, num processo de síntese, reforçar suas próprias raízes. Esta é, no meu pensar, a vertente mais importante da etnomatemática (D'AMBROSIO, 2019, p. 42).

Enquanto programa de pesquisa é possível destacar a importância de valorizar e preservar saberes “escondidos” em práticas cotidianas de modo que não só se estimule a curiosidade, mas, também, possibilite uma mudança de pensamento quanto a validade destes saberes. Com a ampliação de nossos estudos, pretendemos um aprofundamento teórico acerca da etnomatemática que contribua e permita pensar estratégias pedagógicas que favoreçam o seu uso em sala de aula. Busca-se, portanto, a sua preservação e sua utilização nos sistemas de ensino contextualizando com a maior identificação daqueles que o precisam aprender, não só porque é um conhecimento usado diariamente, mesmo que não se perceba, como porque valoriza seu grupo social.

A nossa diversidade social, geográfica e cultural, permite, e nos obriga, não apenas ao reconhecimento de que há, sim, elementos multiculturais nos fazeres e saberes distintos e em regiões distintas, e a buscar formas de preservar estes conhecimentos para gerações futuras, posto que estes são conhecimentos humanos. Pois, de acordo com D'Ambrósio (2019, p. 56),

Indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos materiais e intelectuais [que chamo de ticas] para explicar, entender, conhecer, aprender para saber fazer [que chamo de matema] como resposta a necessidade de sobrevivência e de transcendência

em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais [que chamo de etnos]. Daí chamar o exposto acima de Programa Etnomatemática.

Para D'Ámbrósio (2019), antes de iniciar qualquer discussão, é importante reconhecer a etnomatemática como um programa de pesquisa que está ligado a prática escolar. Com base nisso, o autor afirma que a matemática possui um lugar de destaque no sistema educacional e ressalta que “ler, escrever e contar” é a base ensino das escolas, mas questiona se somente isso será necessário para o ensino e para aprendizagem dos alunos.

Pensando nisso, o aprofundamento teórico acerca da etnomatemática e de as todas as potencialidades pedagógicas que podem proporcionar, favorecerá a compreensão de um tipo de conhecimento que tem sido marginalizado ao longo do tempo e, assim, democratizar os sistemas educacionais.

AS EMBARCAÇÕES ARTESANAIS E O ESTALEIRO ESCOLA DO MARANHÃO

O Maranhão nasceu do mar, das navegações, das embarcações. A conquista do seu território se fez na aventura cotidiana de enfrentar as águas agitadas por fortes ventos e marés ou penetrar as florestas pré-amazônicas através de milhares de quilômetros de rios navegáveis, furos e igarapés (ANDRÈS, 2008, p. 163).

Segundo Andrès (2008), o Maranhão apoiou-se nos hábitos de navegação para construir e ocupar suas cidades. Fato fácil de se perceber entre os séculos XVIII e XIX, com o desenvolvimento econômico do Maranhão, quando a capital passou a se expandir a partir do Porto da Praia Grande. Dada a esta importância, ainda hoje encontram-se traços herdados deste modo de vida, com as práticas de navegação fluvial ligando-se não só economicamente, mas também de maneira social e cultural a uma considerável parcela da população.

Ainda segundo Andrès (2018), atualmente, o transporte marítimo se encontra cada vez mais desvalorizado como meio de locomoção na capital. Prova disto encontra-se no Porto da Praia Grande, antes visto com um papel central para o desenvolvimento da cidade e hoje sendo um espaço mais valorizado pelo seu papel histórico do que por sua função. Atualmente, o foco desta modalidade de transporte encontra-se nas demais cidades litorâneas do interior, embora a atividade pesqueira ainda seja uma importante fonte de renda para muitas comunidades da capital.

A força cultural que a atividade pesqueira possui é inegável, influenciando costumes e festas populares como o dia de São Pedro, comemorado como agradecimento ao protetor dos pescadores, havendo todo ano uma procissão marítima na capital como celebração. Outro exemplo de influência cultural, segundo Costa (2012), é a formação de lendas populares a respeito de histórias de pescadores, além de reuniões para contação de causos quando eles retornam de suas atividades.

A pesca não é a única fonte de riqueza cultural advinda das atividades marítimas. A construção de embarcações se revela cada vez mais como uma fonte de conhecimento de extremo valor no Maranhão. Existem mais de 15 tipos de embarcações artesanais típicas maranhenses, com seus modelos e métodos de construção sendo passados de geração em geração desde os primórdios desta atividade. Os operários navais são os responsáveis por suas construções,

existindo dentre eles os carpinteiros, calafates, pintores e veleiros. Os conhecimentos de um carpinteiro naval vão além das construções, são a percepção do melhor modelo para o uso, conhecimento das condições de navegação, compreensão de onde encontrar a melhor árvore para o uso das madeiras ou noção para o cálculo de custos e vendas.

Como se pode perceber, além das construções de embarcações artesanais, temos uma imensidão de detalhes que revela a complexidade, a grandiosidade de técnicas que são reproduzidas quase que de maneira natural há gerações. Com o intuito de compreender, registrar e preservar este processo de construção que a história do Estaleiro Escola se inicia, ainda em 1977. Em 1985, surge a pesquisa denominada de “Embarcações do Maranhão – recuperação das técnicas tradicionais populares”, formada por uma equipe com 31 profissionais em diversas áreas, como antropólogo, historiador, geógrafo, fotógrafo, desenhista industrial, bibliotecários, jornalistas etc.

A pesquisa trouxe, por fim, dois grandes resultados. O primeiro foi a publicação do livro *Embarcações do Maranhão – Recuperação das Técnicas Tradicionais Populares*, em 1998. Já o segundo, intitulado como o principal resultado por Andrés (2018), foi a criação do primeiro centro de treinamento focalizado em construção naval artesanal, o Centro Vocacional Tecnológico – Estaleiro Escola do Maranhão. Local onde, de acordo com Andrés (2018), pode-se repassar toda a riqueza de conhecimento vinda dos mestres carpinteiros e artesãos, de forma aliada ao conhecimento acadêmico.

Com o passar dos anos e a iniciativa do poder público, o Centro Vocacional Estaleiro Escola foi inaugurado em dezembro de 2006. Está localizado nas antigas ruínas do Sítio Tamancão, em frente ao Portinho, local de pesca artesanal no centro histórico, e próximo ao Cais da Praia Grande e da barragem do rio Bacanga, locais com boa movimentação de embarcações artesanais. Além de possuir cursos de curta e longa duração para o ensino das técnicas de construção de embarcações artesanais, com o ensino intercalado entre professores técnicos e os próprios mestres artesãos, atualmente, o Estaleiro Escola conta com uma área dedicada para que os mestres e pescadores possam levar seus materiais e restaurem ou construam seus barcos.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS EMBARCAÇÕES E AS RELAÇÕES ETNOMATEMÁTICAS PRESENTES

Nas visitas realizadas para levantamento de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a um mestre artesão que trabalha no local como professor e carpinteiro, além de registro em áudio, vídeo, fotografias etc. O objetivo principal destas visitas foram buscar compreender mais a fundo como, de fato, ocorre o processo de construção das embarcações artesanais, na tentativa de encontrar detalhes que direcionassem para uma relação etnomatemática implícita nesse processo. Para que haja uma melhor compreensão, a exposição dos resultados e discussões, iniciaremos com um breve resumo sobre quais são as etapas de construção de uma embarcação de acordo com os mestres artesãos.

As etapas da construção de uma canoa, é o mesmo princípio de uma grande para uma pequena, você só vai multiplicar o tamanho. Você vai armar uma canoa de cinco metros igual se arma uma de dez”. O processo se inicia com a definição da **profundidade** e da **boca** da canoa, sendo esta sua largura. Após isso, é definido a proa e a popa, estruturas determinadas como “a

frente” e **“a traseira**”. Posteriormente, há colocação da quilha, alinhando a proa e popa, esta será a estrutura de onde “nascerá o esqueleto” da embarcação. Assim, são colocadas duas **cavernas mestras**, uma de cada lado, ambas no centro da quilha. As cavernas são as estruturas responsáveis por definir a **curvatura** da embarcação, caso a canoa seja maior, pode haver mais cavernas localizadas no meio. No fim desta etapa, a estrutura é nivelada e aprumada.

A próxima etapa consiste em tirar duas fasquias de comprimentos, espessuras e larguras iguais para serem *pregadas*, uma de cada lado. É importante também que ambas sejam da mesma madeira, para que não haja alterações de envergadura. Inicialmente, elas são presas às cavernas principais para depois serem presas à proa e popa. Com isso, é possível verificar se ambos os lados estão do mesmo tamanho, assim como observar se o formato da canoa está como o desejado. Essa observação é vista num plano horizontal, de cima para baixo, possibilitando uma comparação de simetria entre ambos os lados e alguma correção, caso seja necessário.

Existindo a simetria, o barco é “escorado” para que o formato não se perca. Por fim, é utilizado um molde em arame para que as demais cavernas possam ser feitas, assim, elas são cortadas, encaixadas e grudadas à estrutura. Com a finalização do **encavernamento**, são utilizadas outras fasquias para garantir que as cavernas estejam alinhadas. Após isso, são colocadas algumas tábuas laterais no casco, a estrutura superior é construída e, por fim, se coloca as tábuas laterais do fundo.

Figura - Estrutura inicial de uma embarcação, com a proa, popa, quilha e cavernas.



Fonte: Arquivo pesquisadores

Em uma das visitas ao local, a equipe encontrou o mestre trabalhando em uma biana com casario, ilustrada na Figura 2. Na ocasião, ele estava dedicando-se ao desenho de um retângulo para o corte de um buraco e colocação de uma “cabeça”, consistindo em um pedaço de madeira retangular que vai diminuindo em espessura ao longo do seu comprimento. A colocação destas “cabeças” objetiva a construção da “borda” do barco. A medição e construção do desenho contava com um esquadro, uma trena e um compasso, ferramentas para construções geométricas, já revelando assim o uso de dimensionamentos, além de seu conhecimento acerca da transposição de figuras geométricas de um plano 3D (a cabeça) para um plano 2D (o local onde será feito o desenho).

Figura 2 - Biana com casario na qual o Mestre estava trabalhando, em destaque observa-se uma das “cabeças” mencionadas.



Fonte: Arquivo pesquisadores

Ao ser questionado sobre a existência de um tamanho padrão para os modelos dos barcos, sua resposta foi que eles variam de acordo com as necessidades do proprietário. O mestre dá um exemplo de tamanhos de barcos que mudam de acordo com a rede que ele carregará. Para redes menores ou de malhas finas, que dão pouco volume, são feitas embarcações menores, para redes maiores, chamadas de malhão, são necessárias embarcações maiores. Segundo ele, esta situação se dá justamente pela necessidade de um espaço que acolha a rede.

Vimos ainda que no processo de escolha das embarcações são necessárias análises e relações quanto ao volume que ela terá que acolher em seu interior, influenciando diretamente na medida que a embarcação exigirá para que possa ser navegada sem riscos. Ainda sobre as medidas da embarcação, o mestre afirma que,

“(…) a largura do barco, são as medidas, vai de acordo com o comprimento do barco e a finalidade. Tem pescador que gosta de um barco bem largo. Quando a gente faz aqui pela nossa conta, que ele diz assim “eu quero um barco de tamanho tal”, a gente bota uma largura o seguinte: quando o barco é só a vela, a largura do barco é um terço do comprimento, porque ele tem que ter a largura bem grande pra suportar o peso do vento na vela. Uma canoa de 9 metros tem 3 metros de boca, que é a largura dela. Quando o pescador define, ele diz assim “eu quero uma canoa de 9 metros, pra motor e vela”, então a vela dele, se ele vai ter motor, a vela é só para auxiliar lá fora, ele vai sair do porto funcionando a motor, aí a vela desse barco é menor do que se fosse um barco só a vela, aí ele diminui um pouco, aí não precisa tanta largura pra estabilidade, porque o peso do vento na vela vai ser menor, então geralmente, vai ser uma canoa de 9 metros com menos de 3 metros de boca, a não ser que o dono prefira mesmo uma boca bem larga, aí a gente faz a critério do dono”

Esta declaração evidencia o uso de uma relação de proporção entre a boca e o comprimento do barco, feita quase que de maneira naturalmente. Observa-se que há uma análise sobre o tamanho da vela, junto ao “peso que o vento” trará para a embarcação e uma adaptação desta relação para o dimensionamento da boca da embarcação, dada um comprimento estabelecido pelo proprietário. Quanto maior a vela, mais peso ela trará para a embarcação e maior terá que ser sua largura, para que o barco consiga se estabilizar na água.

Quanto a utilização de relações de construção entre as peças de um barco de 5 metros e um de 10 metros, o mestre afirma que se o barco for de carga, é utilizado a tática de duplicar suas medidas. Caso o barco seja para passeio, esta relação não é cabível, sendo necessário

uma análise mais complexa de suas relações. Para garantir a simetria de ambos os lados da embarcação, ao unificar a quilha à proa e popa, o mestre usa uma linha esticada entre os pontos médios destes dois últimos, de forma que seja aprumada.

Com uma linha esticada, ele se coloca em um plano acima do barco para que consiga observar a parte superior da embarcação de maneira enquadrada e assim conseguir verificar se a linha está coincidindo exatamente com o centro da quilha. Se ambas as peças da embarcação estiverem alinhadas, o seu centro, demarcado pela linha, de fato se coincide com o centro da quilha.

Este ato demonstra uma forma de aplicação de conhecimentos geométricos de maneira prática. É possível perceber a construção de uma reta, por meio da linha, para a verificação da existência de uma relação de paralelismo entre ela e a quilha. Esta relação se confirma a partir da percepção de que, ao ligar a linha aos pontos médios da proa e popa, o Mestre deve criar um eixo de simetria na parte superior do barco e, para que este eixo se confirme, ele deve coincidir com a quilha, local onde todas as cavernas irão se iniciar.

Além disso, percebe-se o entendimento de que o plano superior é o melhor para que ocorra esta análise visto que, dependendo da localização do observador no espaço ao redor da embarcação, haverá diferentes percepções entre a posição da linha em relação à quilha. Já em relação a curvatura das **cavernas**, para que elas se mantenham em um padrão simétrico, há a utilização de um arame. Segundo o mestre,

“(...) primeiro eu venho com a boca da canoa, que é a largura maior, a altura, que é o pontal e a profundidade. Pego um local onde é bem plano, que é para fazer essas medidas. Faço o esquadrejado e depois pego esse arame e vou moldando ele.”

Ao ser questionado sobre o que seria o **esquadrejado** (esquadrejamento), explica que é a transposição das medidas de **largura e altura** do barco para uma superfície plana, onde é feito um retângulo, com seus pontos médios horizontais sendo marcados. Através da junção desses pontos médios, ele desenha a quilha, com sua espessura, no meio da base inferior do retângulo, criando assim um corte longitudinal da embarcação. Com esse desenho feito, ele **molda o arame** a partir de um dos vértices superiores do retângulo maior ao vértice inferior da quilha, ou seja, do retângulo menor.

É por esse molde que todas as cavernas são criadas, as vezes com uma peça inteira de madeira, as vezes emendando uma com a outra. O formato da canoa é definido pela proa e pela popa. Esta informação demonstra novamente um conhecimento geométrico necessário para o processo. Há **planificação** das medidas de um barco, com a construção de uma figura geométrica que o represente, seguido da criação de uma curva, a partir dos pontos dados, garantindo uma simetria para suas peças. Sobre a importância da simetria para o funcionamento do barco, o mestre afirma,

“Um barco que fica maior dum lado pro outro, quando você joga ele na água, ele fica mais pra um lado. Quer dizer que ele só enseca pra um lado, porque tem um lado maior que o outro.”

Ou seja, caso a embarcação não esteja simétrica, ao entrar na água ela se manterá sempre mais inclinada para um lado, havendo assim uma relação direta entre a simetria do barco e seu comportamento na água. Como ele afirma, **não são necessários projetos** para que os mestres consigam desenvolver uma embarcação. Todo o conhecimento necessário está em

suas cabeças e todas as relações são feitas de maneira natural, de forma implícita, ao longo da construção. Em suas palavras “a gente já tem na cabeça essa ciência desde o início da aprendizagem”.

Por fim, o mestre nos faz um relato interessante, que demonstra justamente a complexidade e precisão do conhecimento presente entre eles e transmitido durante gerações,

“(...) quando a gente fez um barco de 26 metros lá em Cururupu¹, um engenheiro fez o desenho do barco e mandou para a gente, a gente armou esse barco. Quando ele chegou lá em Cururupu, ele viu que as medidas da quilha era exatamente compatível às medidas de um livro de embarcação que ele encontrou, que eles fizeram uma pesquisa em Portugal. Dava certinho, ou um pouco mais resistente do que estava lá no livro. Então ele entendeu que de segurança a gente não perdia nada pra um profissional de outros países. Então a gente foi aprendendo nesse dia a dia.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa da etnomatemática busca compreender e reconhecer os conhecimentos existentes nos diversos grupos sociais, de forma que os validem como detentores de saberes tão ricos quanto aquele disseminado nas salas de aula. Durante as conversas com o mestre, ficou evidente a complexidade que exige o ato de construir uma embarcação de forma artesanal, ato este reproduzido quase que de maneira natural por seus mestres carpinteiros.

Esta pesquisa propôs a (re)descobrir e (re)apresentar formalmente as relações etnomatemáticas utilizadas durante todo o processo de construção das embarcações artesanais. Com os encontros e a conversa com o mestre, logo podemos perceber o amplo uso de conhecimentos que nos remetem a noções de volume, entendimento sobre planificações, construção de polígonos e curvas, além do uso de relações de paralelismo. Há também o uso de conhecimentos algébricos, com domínio no sistema de medidas e das relações de razão e proporção para determinar o dimensionamento dos barcos. Os usos destes conhecimentos estão presentes no cotidiano dos mestres carpinteiros de forma implícita. Este é o exemplo de como a etnomatemática prática do dia a dia se difere, em alguns aspectos, da etnomatemática escolar e isto dificulta uma visão de como os conhecimentos estão presentes no mundo que nos cerca.

Por tudo isso, é possível compreender que este conhecimento prático, ou esta etnomatemática prática, poderia ser discutida nas escolas como possibilidade de compreensão de aspectos que diferem daquela etnomatemática das salas de aula. Neste sentido, como sustenta D’Ambrósio (2019), a aplicação da etnomatemática no ensino busca valorizar as várias realizações matemáticas dos diversos grupos sociais. Ilustrando assim como as ideias matemáticas estão presentes em todo lugar e são praticadas por todas as pessoas.

Esta pesquisa, ao testemunhar a grandiosidade de aplicações etnomatemáticas presente numa atividade cultural que se perdura desde os primórdios da história do Maranhão, constata que há um tipo de conhecimento que permeia e está presente no cotidiano dos sujeitos; um tipo de conhecimento que precisa ser catalogado, exposto e, principalmente, preservado. Isto, provavelmente, trará uma maior visibilidade, identificação e aprendizado sobre estes saberes, além de uma maior percepção do valor de cada grupo social como produtor de conhecimentos.

¹ Cururupu é uma cidade do Norte Maranhense, no Litoral Ocidental; Área da unidade territorial de 1. 257, 608 Km²; gentílico: cururupuense; população estimada em 2021 de 32.559 pessoas; com densidade demográfica de 26,69 hab/Km² (BRASIL, IBGE, 2021).

REFERÊNCIAS

ANDRÈS, L.P. Carpintaria artesanal no estado do Maranhão. Revista Brasileira de Engenharia de Pesca, [SI], p. 163-169, jul/2008.

_____. Estaleiro escola do Maranhão – “Uma estratégia de salvaguarda dos conhecimentos tradicionais. Museologia & Interdisciplinariedade, Brasília, vol. 7, n. 14, p. 231- 244, jul-dez/2018

_____. Embarcações do Maranhão: Recuperação de técnicas construtivas tradicionais populares. 1. ed. São Paulo: Audichromo Editora, 1998.

BRASIL. IBGE. Cidades do Brasil. 2021, acesso em 10.09.2022, disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/>.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2015.

COSTA, R.P. Estudo Linguístico no litoral maranhense: léxico e cultura dos pescadores do município de Raposa. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG, 2012.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2019.

FAERMAM, Lindamar Alves. REVISTA CIÊNCIAS HUMANAS - UNITAU • Volume 7, número 1, p. 41-56, Taubaté-SP, jan-jun/2014.

MARTINS, Heloisa H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. PESQUISA PARTICIPANTE: alteridade e comunidades interpretativas. Psicologia USP, 2006, 17(2), p. 11- 41.

A ludicidade no desenvolvimento e aprendizagem da criança na educação infantil

Playfulness in child development and learning in early childhood education

Ivilla Rayanne Corrêa da Silva

*Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação São Francisco-FAESF,
Licenciado em Pedagogia pela FAESF*

Marcelo Augusto Ferreira Silva

*Pós graduando em Educação Infantil anos iniciais e psicopedagogia pela
Faculdade de Venda Nova do Imigrante – FAVENI- Licenciado em Pedagogia pela
Faculdade de Educação São Francisco-FAESF, Licenciado em Pedagogia pela
FAESF*

Gilberto Sousa Silva

*Mestrando em Sociologia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Licenciado
em Pedagogia – FAESF, Licenciado em História- UNIMES. Especialista em
Psicopedagogia Clínica e Institucional – FAESF. Especialista em Docência do
Ensino de História para Educação Básica – FEMAF. Especialista em Docência
do Ensino Superior – FAESF <https://orcid.org/0000-0002-4808-7761>. <http://lattes.cnpq.br/3757664259537063>*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.6

RESUMO

O estudo advoga sobre a ludicidade no desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil. Desse modo, conforme a literatura analisada a ludicidade na Educação Infantil tem se tornado um recurso de grande importância na sala aula, pois este recurso proporciona uma aprendizagem interativa e prazerosa, já que por meio do lúdico, a criança aprende brincando, ou seja, se divertindo. O uso do lúdico em sala de aula permite que a criança possa aprender de uma forma divertida e interativa, além de favorecer o desenvolvimento físico, social e intelectual da mesma, e assim fazendo com que a criança tenha um desenvolvimento real, completo e prazeroso. A problemática da pesquisa está pautada em identificar como a ludicidade na Educação Infantil contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança? Quais os jogos e brincadeiras apropriados que possibilitam esse desenvolvimento? De que forma os professores utilizam o lúdico dentro da sua prática educativa? É visando responder a essas perguntas realizadas a presente pesquisa. Objetivou-se analisar a contribuição da ludicidade no desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; Identificar de que forma o uso da ludicidade influencia no desenvolvimento da criança; conceituar a ludicidade e suas características na Educação Infantil; Compreender a importância em se ampliar o uso de atividades lúdicas na sala de aula; e mostrar os impactos positivos da ludicidade no dia a dia do aluno. A metodologia utilizada apresenta inicialmente investigações bibliográficas, tendo como base autores renomados no assunto como: Brasil (1998); Kishimoto (2010); Maluf (2004); Santos (2018) e entre outros. Utilizou-se ainda de método qualitativo com abordagens descritivas e explicativas. Para maior aprofundamento do estudo foi necessário a utilização de pesquisa de campo, o instrumento para coleta de dados foi a realização de entrevistas com seis (06) professores do Jardim de Infância Pingo de Gente, de Pedreiras-MA. Como resultados, conclui-se que o uso de atividades lúdicas leva a criança a se desenvolver física, social, cognitiva e emocionalmente, além de trabalhar a sua imaginação e criatividade, levando-a assim a ter um crescimento e um desenvolvimento saudável. Que jogos que contenham regras e brincadeiras que trabalhem o aspecto físico e motor, favorecem o desenvolvimento infantil. E que o uso desses recursos por meio dos professores dá-se como uma ferramenta de aprendizagem, que proporciona uma melhor aprendizagem para a criança, como também um melhor.

Palavras-chave: ludicidade. jogos. brincadeiras. desenvolvimento. aprendizagem.

ABSTRACT

The study advocates the use of playfulness in child development and learning in Early Childhood Education. Thus, according to the literature analyzed, playfulness in Early Childhood Education has become a resource of great importance in the classroom, because this resource provides interactive and enjoyable learning, since through play, the child learns by playing, that is, having fun. The use of play in the classroom allows the child to learn in a fun and interactive way, and promotes the child's physical, social, and intellectual development, thus providing a real, complete, and pleasurable development. The research problem is based on identifying how playfulness in Early Childhood Education contributes to the child's development and learning. What are the appropriate games and play that make this development possible? How do teachers use play in their educational practice? This research was carried out with the purpose of answering these questions. The objectives were to analyze the contribution of playfulness to the development and learning of children in Kindergarten; to identify how the use of playfulness influences the development of children; to conceptualize playfulness and its characteristics in Kindergarten; to understand the importance of expanding the use of playful activities in the classroom; and to show the positive impacts of playfulness on students' daily lives. The methodology used initially presents bibliographical research, based on renowned authors on the subject such as: Brazil (1998); Kishi-

moto (2010); Maluf (2004); Santos (2018) and others. It was also used a qualitative method with descriptive and explanatory approaches. For further study it was necessary to use field research, the instrument for data collection was interviews with six (06) teachers of the kindergarten Pingo de Gente, in Pedreiras-MA. The results show that the use of playful activities leads children to develop physically, socially, cognitively and emotionally, besides working on their imagination and creativity, leading to healthy growth and development. That games that contain rules and play that work on the physical and motor aspects favor child development. And that the use of these resources by teachers is a learning tool, which provides a better learning experience for the child.

Keywords: playfulness. games. games. development. learning.

INTRODUÇÃO

O uso de jogos na educação infantil tem se tornado algo cada vez mais comum. É possível perceber que esse tipo de metodologia tem ganhado espaço dentro das escolas, não só porque deixam as aulas bem mais dinâmicas e interativas, ou porque fazem com que as crianças se divirtam, e sim porque o lúdico ajuda no desenvolvimento do educando.

Mas de que forma a ludicidade na educação infantil contribui para o desenvolvimento e aprendizagem da criança? Quais os jogos e brincadeiras apropriados que possibilitam esse desenvolvimento? De que forma os professores utilizam o lúdico dentro da sua prática educativa? É visando responder a essas perguntas que foi realizado a presente pesquisa.

A ludicidade na educação infantil se constitui em um recurso pedagógico eficaz, já que contribui tanto para o desenvolvimento quanto para a aprendizagem da criança. Levando isso em conta, a presente pesquisa visa destacar a transcendência da prática do lúdico dentro das escolas do Ensino Infantil, mostrando que por meio desse método, as crianças podem atingir suas metas com mais facilidade e êxito.

A escolha da temática da pesquisa deu-se devido ao contato com a disciplina de metodologia, fundamentos e conteúdo da educação infantil, onde devido ao conhecimento obtido por meio da disciplina, viu-se a necessidade de pesquisar a influência que a ludicidade oferece na aprendizagem e no desenvolvimento da criança.

O uso da ludicidade dentro das salas de aulas na educação infantil tem-se tornado cada vez mais comum. Professores cada vez mais optam por fazer uso do lúdico na educação das crianças, mas em muitos casos, não sabem como o lúdico vai influenciar no desenvolvimento delas. Dessa forma, a relevância da pesquisa é mostrar como ocorre essa influência do lúdico na educação da criança, tanto na aprendizagem quanto no seu desenvolvimento.

Dessa forma, o objetivo da pesquisa é analisar a contribuição da ludicidade no desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil. A pesquisa ainda conta com os seguintes objetivos específicos: Identificar de que forma o uso da ludicidade influencia no desenvolvimento da criança; Conceituar a ludicidade e suas características na Educação Infantil; Compreender a importância em se ampliar o uso de atividades lúdicas na sala de aula; e mostrar os impactos positivos da ludicidade no dia a dia do aluno.

Para se obter as respostas dos questionamentos apresentados na problemática deste

trabalho, foi realizada uma pesquisa de campo, na escola Jardim de Infância Pingo de Gente, da cidade de Pedreiras-MA, onde foi realizada uma entrevista, com aplicação de um questionário para seis (06) professores dessa escola, visando compreender como se dá na prática, o uso do lúdico dentro das salas de aulas.

A LUDICIDADE E SUA IMPORTÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A ludicidade na educação infantil tem se tornado um recurso de grande importância dentro da sala aula, pois este recurso proporciona uma aprendizagem interativa e prazerosa, já que por meio do lúdico, a criança aprende brincando, ou seja, se divertindo. O uso do lúdico em sala de aula permite que a criança possa aprender de uma forma mais divertida e interativa, além de favorecer o desenvolvimento físico, social e intelectual da mesma, e assim fazendo com que a criança tenha um desenvolvimento real, completo e prazeroso.

Desse modo, Soares (2010, p. 18) afirma que as atividades lúdicas, sempre estiveram presentes em todas as classes sociais, e isso tornou possível que crianças de várias idades pudessem brincar e se divertir.

A atividade lúdica é muito viva e caracteriza-se sempre pelas transformações, e não pela preservação, de objetos, papéis ou ações do passado das sociedades [...]. Como uma atividade dinâmica, o brincar modifica-se de um contexto para outro, de um grupo para outro. Por isso, a sua riqueza. Essa qualidade de transformação dos contextos das brincadeiras não pode ser ignorada (FRIEDMANN, 2006, p. 43).

Como é possível perceber na fala da autora acima, a ludicidade se constitui em uma atividade dinâmica, pois por meio do ato de brincar, a criança interage com outras, e assim passa a construir uma aprendizagem mais significativa. Mas por mais que a ludicidade se constitua em um recurso tão importante, muitos ainda a veem como um simples passa tempo, desconsiderando os benefícios que essa oferece para a realização do processo de aprendizagem dentro da sala de aula.

As atividades lúdicas são muito mais que momentos divertidos ou simples passatempos e, sim, momentos de descoberta, construção e compreensão de si; estímulos à autonomia, à criatividade, à expressão pessoal. Dessa forma, possibilitam a aquisição e o desenvolvimento de aspectos importantes para a construção da aprendizagem. Possibilitam, ainda, que educadores e educando se descubram, se integrem e encontrem novas formas de viver a educação (PEREIRA, 2005, p. 20).

O lúdico se faz muito importante dentro da educação infantil, pois este auxilia no desenvolvimento de vários aspectos no processo de aprendizagem da criança, como por exemplo, a atenção, a memorização, e a imaginação. Estes são aspectos que se fazem úteis para um ensino de qualidade. Afim de compreender melhor sobre a importância da ludicidade para o desenvolvimento do aluno, foi feita uma abordagem mais profunda e detalhada quanto aos benefícios que ela oferece para o processo de ensino-aprendizagem, e para o desenvolvimento da criança. Esses são assuntos que são discutidos nos tópicos seguintes.

Conceituando ludicidade na educação

Demonstrar a exposição sobre o lúdico no que se refere à educação infantil não é uma tarefa fácil, tendo em vista que várias são as enfoques e estudos sobre o tema. O gerar da ludicidade é bastante discutido em meio à área da educação e se constitui em vários âmbitos.

Segundo Almeida (1995, p.01) “O lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus” que quer dizer “jogo”, mas o sentido da palavra vai muito além disso. Para Santin (2001), ludus significava se divertir. De acordo com o autor, o lúdico pode ser definido como atividade livre por excelência, correspondente a um conceito de brinquedo e brincadeira. Para Winnicott (1995 *apud* PINTO; TAVARES, 2010, p. 230), “o lúdico é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo”.

Segundo Kishimoto (1996, s/p) “a brincadeira é alguma forma de divertimento típico da infância, isto é, uma atividade natural da criança, que não implica em compromissos, planejamento e seriedade, e que ajuda no desenvolvimento e na socialização”. Dessa forma, observando a origem da palavra, e mediante os conceitos que foram apresentados, percebe-se que a ludicidade se encontra ligada diretamente ao ato de brincar. Além disso, é notável destacar também que o brincar sempre esteve presente em todas as épocas, e o lúdico sempre foi vivido de forma natural, o que se torna algo que faz parte da essência da criança.

Desse modo, Maluf (2004) fala que a ludicidade vai além de jogo, brinquedo e brincadeira. O ato de brincar, é um momento mágico para as crianças e é a partir desse momento que elas se desenvolvem e contam com a liberdade de criar, reinventar o mundo. Esse brincar é essencial para a criança, pois estimula o desenvolvimento motor, social, emocional e cognitivo.

Buscando compreender melhor o conceito de ludicidade, baseado nos estudos de alguns autores, o assunto foi dividido de forma mais explícita, em três tópicos, que são: ludicidade: jogo; ludicidade: brinquedo e brincadeira; ludicidade: brincar.

Ludicidade: jogo - Kishimoto (1996), Huizinga (2005) e Brougere (1998) distinguem a ludicidade como um termo relacionado a jogo. Brougere (1998) afirma que é de suma importância saber o que significa jogo. Jogos são meios pedagógicos, ou seja, são considerados brinquedos com os quais se pode educar as crianças, sendo essa concepção relacionada à escola, lugar onde se brinca.

Desse modo, Huizinga (2005), entende o jogo como uma função da vida, porém, é um termo não passível de definição lógica, biológica ou estética. Para ele o conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida social e espiritual” (HUIZINGA, 2005, p. 10).

Ludicidade: brinquedo e brincadeira - Dentro desse tópico, fala-se sobre o poder do brinquedo e das brincadeiras relacionado ao lúdico para a criança. O brinquedo tem ligação direta com a criança, pois faz a criança relacionar imagem com realidade. Kishimoto (1996, p.18) afirma que “o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções; tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas”. Portanto, o brinquedo desperta o imaginário através de figuras, passando de um mundo de fantasia para o real.

Como forma de característica do brinquedo, é possível afirmar que, “trata-se de um objeto, palpável, finito e materialmente construído, podendo-se constituir segundo formas variadas de criação, desde aquelas artesanais até as inteiramente industrializadas” (OLIVEIRA 1996 *apud* CARVALHO, 1999, p. 91).

Ou seja, dessa forma, a brincadeira é um meio no qual o professor pode, com um olhar mais analítico, observar e registrar os processos de desenvolvimento das crianças, tanto no co-

letivo quanto no individual, verificando sua capacidade de usar a linguagem, de socializar, bem como de dispor de recursos afetivos e emocionais (BRASIL, 1998).

Ludicidade: brincar - É possível compreender, de acordo com o que afirma Maluf (2004), que o brincar é algo espontâneo e prazeroso. Winnicott (1975) considera que, no brincar, a criança ou adulto aprecia a liberdade de criar, sendo que, “a importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais” (WINNICOTT, p. 1975).

Pode-se assim mencionar que o brincar ajuda no crescimento e na saúde da criança. Quando ela brinca no seu dia a dia, mediante ela agrega valor, ela passa a construir sua identidade no mundo a qual está inserida. Maluf (2004) relata que o brincar desenvolve-se pelas relações cotidianas e acredita, “que através do brincar a criança prepara-se para aprender. Brincando ela aprende novos conceitos, adquire informações e tem um crescimento saudável” (MALUF 2004, p. 20).

Mediante o que foi exposto, é possível concluir que não é tão fácil mostrar e sintetizar o lúdico em uma única definição. Mas de acordo com os conceitos e abordagens apresentados acima, conclui-se que o lúdico se encontra ligado diretamente ao ato de brincar, e que por meio do uso de jogos, brinquedos e brincadeiras, se torna em um recurso metodológico que se faz importante, para auxiliar tanto na aprendizagem quanto no desenvolvimento das crianças.

A importância dos jogos e brincadeiras na Educação Infantil

Um assunto que tem ganhado cada vez mais espaço dentro do meio escolar, apresentando um maior destaque na área da educação infantil, é o uso da ludicidade em sala de aula, justamente pelo fato de que o brinquedo, ou o ato de brincar, é algo que naturalmente, faz parte da essência da criança. O período da infância, é um período de extrema importância, já que é nesse período que a criança se encontra em pleno desenvolvimento. Dessa forma, fazer uso da ludicidade dentro da sala de aula nesse período, permite que seja desenvolvido um trabalho pedagógico que conseqüentemente, proporcionará a construção e produção de conhecimento, além de contribuir para o desenvolvimento da criança.

O uso do lúdico, na educação infantil, permite o desenvolvimento de práticas educacionais que levam a criança a ter conhecimento de mundo. Kishimoto (2010) afirma que, o brincar é um excelente recurso para observação dos interesses e ações da criança. Por meio do brincar, a criança entra em contato com novos saberes, passa a evidenciar interesses, além de permitir que esta possa se desenvolver dentro do processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Carvalho (1992, p.14), diz que os jogos na vida da criança são de fundamental importância, pois no momento que a criança brinca, ela passa a explorar e a manusear tudo aquilo que está a sua volta, e por meio de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, ela começa a ter sentimentos de liberdade.

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos (KISHIMOTO, 1996 p. 26).

O lúdico, além de promover aprendizagem, também permite que a criança possa se desenvolver, isso tanto na área física, quanto na intelectual, já que por meio do brincar, as crianças passam a ter a oportunidade de estar ampliando a fantasia, seus pensamentos, e conseqüentemente, construindo sua inteligência cognitiva. Dessa forma, o brincar se torna importante no desenvolvimento da criança, de tal forma que, as várias brincadeiras e jogos que vão surgindo com o passar dos anos, passam a se tornar em elementos que proporcionarão à criança, a conquista e a formação da sua identidade.

Vale ressaltar que Santos (2018, p. 12) afirma que, o lúdico, tende a facilitar a aprendizagem da criança, seu desenvolvimento, tanto pessoal, social quanto cultural, além de colaborar para a aquisição de uma boa saúde mental, ou seja, preparando-a para um estado interior fértil, estado esse, que facilita o processo de comunicação, expressão e construção de conhecimento. Dessa forma, entende-se que por meio da ludicidade, a criança além de se divertir, também passa a ter contato com novas descobertas, sendo o professor, o ponto de partida para que essas descobertas aconteçam, já que ele é quem institui as regras e se posiciona para desenvolver jogos e brincadeiras de forma criativa e divertida.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A presente pesquisa constituiu-se inicialmente por meio de investigações bibliográficas, tendo como base autores renomados dentro do assunto, sendo utilizado livros, artigos, revistas e outros materiais como fonte de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações, e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela internet (GIL, 2010, p. 29).

Dessa forma, é possível perceber a importância da pesquisa bibliográfica para a estruturação do trabalho, já que ela possibilita o auxílio na definição dos tópicos existentes no trabalho. Além da bibliográfica, a pesquisa também se constitui em uma pesquisa de campo, onde segundo Gonçalves (2001, p.67),

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Percebe-se através da fala do autor, que a pesquisa de campo é de suma importância para a veracidade dos dados apresentados dentro da pesquisa, pois permite ao pesquisador reunir dados que possam ser documentados. A pesquisa também se constitui de caráter qualitativa e de caráter descritiva.

Foi realizado a aplicação de entrevista com cinco (06) do Jardim de Infância Pingo de Gente, onde foi feita a coleta dos dados, por meio da aplicação de entrevista com roteiro contendo seis (06) questões subjetivas, que foram posteriormente analisados por meio de textos analíticos. Essa pesquisa se faz importante, pois permite obter dados de uma fonte de pesquisa direta, e assim, poder tornar verdadeira a linha de pesquisa apresentada ao longo do trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

Afim de compreender melhor a forma que o lúdico é visto dentro do processo de ensino aprendizagem, faz-se importante levar em conta a opinião dos profissionais que atuam nessa área, pois as experiências desses profissionais, nos fornecem importantes informações, no que diz respeito ao brincar dentro da Educação Infantil. Dessa forma, a presente sessão apresenta os resultados da pesquisa de campo realizada, com seis professores da escola Jardim de Infância Pingo de Gente, Pedreiras – MA. A pesquisa foi realizada com o total de 06 (seis) professores do turno vespertino, da escola Jardim de Infância Pingo de Gente, que responderam o total de seis (06) perguntas da entrevista, com o objetivo de compreender como se dá o uso do lúdico dentro da Educação Infantil.

Questão 01^a) Como você define lúdico/ludicidade?

PROFESSOR (A) 01- Na educação, definimos ludicidade para nos referir a jogos e brincadeiras e qualquer exercício que trabalhe a imaginação.

PROFESSOR (A) 02 – Em relação a educação. Dá-se o referimento envolvendo jogos e brincadeiras e qualquer outro meio que trabalhe e indague a imaginação da criança.

PROFESSOR (A) 03- Como uma ferramenta que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo.

PROFESSOR (A) 04 - Uma das melhores formas educacionais para lhe dar com a aprendizagem das crianças nos seus primeiros anos escolares. Fazendo o uso de materiais que envolvam a ludicidade se torna mais fácil o desenrolar do conteúdo a ser trabalhado pelo docente e por consequência o mesmo consegui chamar mais a atenção do discente. Tendo assim um bom resultado a ser alcançado.

PROFESSOR (A) 05 - Como uma metodologia que facilita a aprendizagem da criança.

PROFESSOR (A) 06- Como os aspectos relacionados à brincadeira e ao jogo.

É possível perceber nas respostas dos professores, que eles identificam o lúdico como uma prática de jogos e brincadeiras que facilita a aprendizagem da criança de forma divertida, que contribui de forma positiva para seu desenvolvimento, e que trabalha a imaginação da criança. Nota-se assim, que para os professores entrevistados, o uso da ludicidade é algo que se faz muito importante dentro da sala de aula. Por ser uma ferramenta que facilita a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo da criança, acaba se tornando uma metodologia indispensável dentro das salas de aulas, justamente por estar trazendo benefícios para os alunos, e assim contribui para um melhor processo de aprendizagem.

Levando em conta esses benefícios, e a importância que essa prática tem, é possível fazer menção da fala do professor de nº 04, que afirma que o lúdico “é uma das melhores formas educacionais para lhe dar com a aprendizagem das crianças nos seus primeiros anos escolares.” Ou seja, recursos que envolvem jogos e brincadeiras, ao serem usados nas aulas da educação infantil, propiciarão ao educando facilidade no aprendizagem dos conteúdos ministrados em sala, pois irão prender a atenção do aluno naquilo que o professor ensina, além de levar o aluno a trabalhar a sua imaginação. Dessa forma, é notável destacar que para os professores, o lúdico é uma metodologia que traz benefícios para a criança, tanto na sua aprendizagem quanto

no seu desenvolvimento, e que seu uso se faz de extrema importância dentro das escolas, ou seja, é uma metodologia que deve ser usada educadores, já que é uma prática que só tem a beneficiar no processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Leal (2011, p. 08):

É possível dizer que o lúdico é uma ferramenta pedagógica que os professores podem utilizar em sala de aula como técnicas metodológicas na aprendizagem, visto que através da ludicidade os alunos poderão aprender de forma mais prazerosa, concreta e, conseqüentemente, mais significativa, culminando em uma educação de qualidade.

De acordo com a fala do autor, é possível notar que o lúdico se torna em uma ferramenta que deve fazer parte do dia a dia do professor. São técnicas metodológicas que só tendem a proporcionar ao professor uma nova experiência no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Por meio do lúdico, a criança poderá aprender de forma mais prazerosa, poderá trabalhar a sua imaginação, entre outros recursos. Isso são alguns dos pontos positivos que o uso dessa prática tende a oferecer para ambas as partes. Tudo isso, conseqüentemente culminará em uma educação de qualidade, onde o aluno pode ter um aprendizado significativo.

Questão 02ª) Você enquanto educador(a) utiliza o lúdico na sala de aula? Apresente em poucas palavras uma experiência sua com a ludicidade.

PROFESSOR (A) 01 - Sim. Eu utilizo brincadeiras diversas, contação de histórias com fantoches, e a experiência é incrível, pois há uma participação maior dos alunos.

PROFESSOR (A) 02 - Sim. Pois quando trabalho o lúdico em tal aula, os alunos passam a ter mais interesse ao participar, e acaba sendo uma aula dinâmica positiva.

PROFESSOR (A) 03 - Sim. Trabalho os números utilizando objetos para referenciar quantidade.

PROFESSOR (A) 04 - Sim! Pessoalmente gosto bastante de fazer uso de ferramentas lúdicas em aula. Noto que fazendo isso consigo obter com mais facilidade meu objetivo que venha a ser, um bom aproveitamento de tudo que levo para dentro da sala de aula, e os alunos se tornam bem mais participativos e dinamizam mais.

PROFESSOR (A) 05 - Sim! Trabalho na sala de AEE e sempre utilizo jogos pedagógicos para ensino-aprendizagem, tais como: quebra cabeças, jogos de pareamento.

PROFESSOR (A) 06 - Sim. Jogos que reforcem a aprendizagem, especialmente envolvendo tecnologias, são muito interessantes e chamam muito a atenção dos alunos, pois eles os veem como algo diferente e prazeroso.

Os professores foram unânimes ao afirmarem que fazem sim, uso do lúdico dentro da sala de aula, demonstrando assim, a importância dessa prática no processo de ensino-aprendizagem. O uso de jogos como quebra-cabeças, brincadeiras como contação de histórias, o uso de fantoches, entre outros, fazem da aula um momento de prazer para o aluno. Como afirmou a professora de nº 5, essa prática se faz importante pois “chama muito a atenção dos alunos, pois eles os veem como algo diferente e prazeroso.” Ou seja, a atenção dos alunos fica voltada para aquilo que o professor está a ensinar na aula, justamente pela presença de recursos lúdicos e pedagógicos, que facilitam a aprendizagem do aluno.

Dessa forma, é seguro afirmar, levando em conta a respostas dos professores, que eles têm esse conhecimento, a respeito da importância da ludicidade dentro da Educação Infantil,

pois eles mesmos vivenciam todo dia, tudo aquilo que o uso dessa prática tem a oferecer de benéfico para o desenvolvimento das crianças. A professora de nº 4 afirma que consegue alcançar seus objetivos durante a aula com muito mais precisão, quando deixa que a ludicidade seja a ferramenta de trabalho. Além disso, se torna bem mais fácil usar todos os recursos que são levados para a sala de aula, ou seja, se torna possível ter uma porcentagem bem maior de aproveitamento, tanto de conteúdo, quanto de aprendizado por parte dos alunos, já que estes se tornam bem mais participativos e atentos à aula.

O jogo é um instrumento pedagógico muito significativo. No contexto cultural e biológico é uma atividade livre, alegre que engloba uma significação. É de grande valor social, oferecendo inúmeras possibilidades educacionais, pois favorece o desenvolvimento corporal, estimula a vida psíquica e a inteligência, contribui para a adaptação ao grupo, preparando a criança para viver em sociedade, participando e questionando os pressupostos das relações sociais tais como estão postos (KISHIMOTO, 1996, p. 26).

O uso de jogos como forma de enriquecer o aprendizado dos educandos, é uma prática pedagógica que tem seu uso essencial na prática da educação. É uma prática que tem um significado importante para as crianças que vão estar sendo envolvidas nessa metodologia, pois para elas, jogos e brincadeiras se tornam em um leque que permitirá a elas, ir em busca de novas descobertas, de novas vivências, que as permitirá alcançar um desenvolvimento corporal, cognitivo, emocional, entre outros. Tudo isso, contribui para que a criança se desenvolva de forma integral, e assim, esteja pronta para viver em sociedade, vivendo e convivendo com outras pessoas.

Questão 03ª) Em sua opinião, o brincar favorece o desenvolvimento da criança?

PROFESSOR (A) 01- Sim. O brincar é fonte de entretenimento, é fundamental para o desenvolvimento pleno da criança. É brincando que as crianças começam a expressar a personalidade e as emoções.

PROFESSOR (A) 02 – Sim, é muito. Mas devemos saber diferenciar e trabalhar com essas brincadeiras, pois elas devem ter um objetivo para alcançarmos o desenvolvimento de cada uma.

PROFESSOR (A) 03- Muito. Pois é mais fácil aprender de uma forma prazerosa e interativa.

PROFESSOR (A) 04 - Sim! O brincar nos primeiros anos da vida escolar de uma criança é importante, pois ela irá desenvolver seus sentidos e habilidades como: equilíbrio, pensamento, raciocínio e etc.

PROFESSOR (A) 05 - Com certeza! Através dos jogos pedagógicos as crianças aprendem com mais facilidade.

PROFESSOR (A) 06- Sim, pois a criança desenvolve aspectos relacionados à questão motora, raciocínio, trabalho em equipe, entre outras.

De acordo com as respostas obtidas, os professores evidenciaram o quanto a ludicidade se faz importante dentro do processo de ensino-aprendizagem, o quanto ela contribui para esse processo. Todos afirmaram que o brincar tem sim sua importância, pois este favorece o desenvolvimento da criança, e isso em diversas áreas. Alguns professores afirmaram que o contato da criança com brincadeiras e com jogos, já nos seus primeiros anos escolar, vai ajudar no desenvolvimento “seus sentidos e habilidades como: equilíbrio, pensamento, raciocínio e etc.”. Tal

afirmação se faz verídica, já que por meio do brincar, a criança consegue aprender com muito mais facilidade.

Há uma melhora no que diz respeito à aprendizagem do educando, o lúdico leva a criança a desenvolver sua imaginação, e dessa forma, por meio do brincar, as aulas e tudo o que é ministrado pelo professor, se torna em momentos prazerosos, onde a criança vai poder expressar seus sentimentos, fazer uso da sua imaginação e desenvolvê-la, como também outros aspectos, com por exemplo, o aspecto motor, o intelectual, etc. Dessa forma, vê-se o porquê da ludicidade se fazer tão importante para o melhor aprendizado da criança, e a necessidade que há dos professores terem isso em mente, saberem dessa importância, e dessa forma, fazerem uso da mesma para que haja uma melhor aprendizagem por parte dos alunos.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio (ALMEIDA, 1995, p. 41).

Segundo Almeida, (1995, p. 41), a educação lúdica ela exerce uma parcela de contribuição e influência no que diz respeito à formação da criança, ou seja, ela possibilita um crescimento sadio para a criança. Esse crescimento se torna possível, justamente porque por meio do ato de brincar, a criança irá se desenvolver fisicamente, e assim, melhorar e desenvolver suas habilidades motoras, sua coordenação, irá trabalhar seu lado intelectual, como também seu lado social, posto que em muitas das vezes, em alguns jogos e brincadeiras, a criança terá que participar com outras crianças, o que torna possível sua interação e convívio social.

Kishimoto (2010) afirma que, o brincar se faz um recurso excelente e muito importante para poder trabalhar a observação dos interesses e ações da criança. Por meio dele, é possível observar os pequenos, e assim identificar vários fatores, fatores esses que podem estar ajudando, favorecendo a criança na aprendizagem e no seu desenvolvimento, como também alguns que podem até mesmo estar impedindo a criança tanto de se desenvolver corretamente, como de aprender. Dessa forma, tendo conhecendo desses fatores, o professor pode estar intervindo, trabalhando de forma a sanar essas falhas, e assim levar o aluno a conquistar bons resultados em seu aprendizado, e em seu desenvolvimento.

Questão 04^a) Você concorda que o lúdico na Educação Infantil ajuda a criança a adquirir hábitos e atitudes importantes para seu convívio social? Explique.

PROFESSOR (A) 01 - Sim. Pois a ludicidade trabalha a emoção, o envolvimento das crianças nas brincadeiras, fazendo com que a criança tenha um contato com os colegas.

PROFESSOR (A) 02 - Sim. Pois o lúdico trabalha várias habilidades, afetiva, motora, cognitiva. Em uma brincadeira de amarelinha, podemos trabalhar a socialização, respeito, entre outros.

PROFESSOR (A) 03 - Sim, pois trabalha a interação.

PROFESSOR (A) 04 - Acredito que sim, se o professor realizar da forma correta o uso do brincar com ferramentas lúdicas, isso pode adentrar de maneira positiva no seu convívio social. A criança vai tornar-se um cidadão mais ativo para com algumas situações do seu dia a dia.

PROFESSOR (A) 05 - Sim! A educação infantil é a base de tudo, onde a criança está construindo seu caráter e aprendendo a socializar, o lúdico além de trazer aprendizado, faz com que a criança socialize e desenvolva o convívio social.

PROFESSOR (A) 06 - Sim, pois atividades grupais podem ensinar muito à criança sobre a forma como se deve manter relações proveitosas e positivas.

A resposta dos professores todas foram sim. Todos concordaram que o brincar ele exerce sim uma parcela de ajuda e contribuição para o desenvolvimento da criança. A respostas de muitos foi a de que o brincar trabalha muitas áreas diferentes, como por exemplo, afetiva, motora, cognitiva, et. Além dessas áreas, o lúdico também permite que seja trabalhado o lado social da criança, já que na maioria das vezes, a criança, ao participar de algum jogo ou de alguma brincadeira, vai estar entrando em contato com outras crianças. Nesse momento, a criança poderá estar interagindo socialmente com outras crianças, e assim, poderá estar desenvolvendo seu lado social.

Para que o brincar ajude a criança na aquisição de hábitos e atitudes que melhorem seu convívio social, é preciso que seja observado a fala do professor de nº 04 (quatro), onde ele diz que “se o professor realizar da forma correta o uso do brincar com ferramentas lúdicas, isso pode adentrar de maneira positiva no seu convívio social.”. Ou seja, para que haja a aquisição desses hábitos e atitudes que melhorem o convívio social dos pequenos, é preciso que o professor saiba fazer uso do lúdico na sala de aula, afim de alcançar esse e outros objetivos. Fazer uso de brincar de forma correta, é a chave para se alcançar objetivos que contribua para a aprendizagem e para o desenvolvimento da criança.

É por meio da brincadeira que a criança constrói sua identidade, pois ao brincar ela atua sobre a própria realidade, traduzindo seu dia a dia através deste ato, comunicando-se com o mundo ao seu redor, dando lugar ao imaginário e à criatividade (SILVA, 2014, p. 24).

A brincadeira, ao ser usada em sala de aula, permite que a criança entre em contato com o mundo e com o espaço que está ao seu redor, e conseqüentemente, ela irá entrar em contato com as pessoas que estão ao seu redor, e assim, poderá estar interagindo com as mesmas. Por meio dessa interação com o meio externo, é possível que ela crie sua própria identidade, sua própria realidade, onde ela irá dar lugar ao imaginário, exercitando assim a sua imaginação, e aprimorando cada vez mais a sua criatividade. Dessa forma, vê-se que sim, que os jogos e brincadeiras, se forem usados corretamente pelos professores, podem sim estar ajudando a criança na aquisição desses hábitos e habilidades que a ajudarão no seu convívio social.

É brincando que a criança aprimora suas habilidades de trabalho em equipe, sua convivência com outras pessoas, pessoas de diferentes lugares, de diferentes culturas, religiões, hábitos diferentes, entre outros. E dessa forma, por meio desse convívio e interação, é possível que o professor esteja trabalhando o respeito às diferenças encontradas em ambientes diversos, ensinando-as a conviver respeitando o coleguinha, o professor, e todas as pessoas da escola, e assim, preparando-a para se inserir na sociedade, exercitando os valores necessário para se portar como um verdadeiro cidadão. Ou seja, o uso do lúdico em sala de aula abre esse leque, essa porta para se trabalhar a convivência da criança com outras pessoas, e sua interação com o meio ao seu redor.

Questão 05^a) Quais os aspectos positivos do uso da ludicidade na Educação Infantil? Explique.

PROFESSOR (A) 01 - Ajuda a criança a se desenvolver melhor nas suas habilidades e emoções.

PROFESSOR (A) 02 - São vários. Estimula a criatividade da criança, suas habilidades, emoções, contribui para o desenvolvimento de suas competências.

PROFESSOR (A) 03 - São vários aspectos desde a facilitação da socialização como também na comunicação e desenvolvimento pessoal.

PROFESSOR (A) 04 - O uso do lúdico é de máxima importância para a experiência sensorial e criativa das crianças. Aspectos esses que ajudam muito em um bom desenvolvimento do raciocínio lógico.

PROFESSOR (A) 05 - Melhoras no âmbito social, desenvolvimento da fala, processo de aprendizagem mais prazeroso.

PROFESSOR (A) 06 - Desenvolve o raciocínio, pensamento prático, trabalho em equipe, entre outras habilidades, de acordo com a atividade realizada. Todos os aspectos desenvolvidos por meio da ludicidade são de grande importância para a vida em sociedade.

Os professores responderam na mesma sintonia, relatando os pontos positivos que a ludicidade traz ao ser trabalhada dentro da educação infantil. Destacando-se alguns pontos, observa-se partes onde são mencionados esses aspectos, como no caso da professora de número 02, que afirmou a existência desses aspectos, que vai desde a estimulação da criatividade da criança, levando-a a desenvolver habilidades, até emoções, onde se faz presente o desenvolvimento das competências geral da criança, fazendo com que isso facilite a socialização, comunicação e interação ao meio que a criança está inserida, trazendo tais benefícios, como também, o desenvolvimento cognitivo, motor e da psicomotricidade da criança.

Dessa forma, analisando as respostas dos professores, foi levado em conta a experiência e o conhecimento que eles possuem na área, as experiências de cada um dentro da Educação Infantil, ou seja, aquilo que eles vivenciam diariamente. dentro da sala de aula. A professora número 6, que afirma que o lúdico desenvolve o raciocínio, o pensamento prático, o trabalho em equipe, entre outras habilidades, tudo isso sempre considerando qual o tipo de atividade que será desenvolvida com a criança, para que assim se possa estabelecer objetivos, os quais devem ser alcançados. A Educação infantil e o lúdico se completam, já que o brincar está diretamente ligado à criança, pois por meio do brincar, a criança pode desenvolver os músculos, a mente, a sociabilidade, a coordenação motora e além disso tudo, a criança irá se divertir, se alegrar, terá momentos de prazer, onde ela poderá ser ela, poderá viver a sua essência, deixando sua imaginação e sua criatividade fluir, o que consequentemente, irá fazê-la feliz. (MALUF, 2003, p.19). Assim para que tudo isso seja alcançado pelo professor, tantos esses aspectos positivos, como também êxito nas atividades lúdicas que são propostas em sala de aula, faz-se necessário que o professor esteja apto e tenha desenvoltura para estar colocando em prática seu planejamento, e dessa forma, tendo sucesso nas suas atividades e objetivos.

Questão 06^a) Para você, quais os jogos e brincadeiras apropriados que contribuem para o desenvolvimento do educando?

PROFESSOR (A) 01 - Jogos que tenham uma aprendizagem, que desenvolva na criança um conhecimento, curiosidade e que ajude na sua coordenação, habilidade e outro

conhecimento.

PROFESSOR (A) 02 - Os jogos que estimulam a curiosidade na criança, imaginação, brincadeiras que ajude a desenvolver sua coordenação, autoconhecimento.

PROFESSOR (A) 03 - Aqueles que trabalha a socialização, o conhecimento, a coordenação motora entre outros.

PROFESSOR (A) 04 - Jogos como: PEGA PEGA, CAIXA SENSORIAL, PULA CORDA, ESTÁTUA.

PROFESSOR (A) 05 - Quebra cabeças, Jogos de pareamento, Jogo da memória.

PROFESSOR (A) 06 - Aqueles que podem ser relacionados a conteúdos abordados em sala de aula ou a habilidades/competências que se pretende desenvolver no aluno, além de serem adequados à sua faixa etária.

Em análise das respostas descritas pelos professores, mediante a contribuição dos jogos e brincadeiras para o processo de desenvolvimento da criança, muitos relataram o ato benéfico que o uso dessa prática tem a oferecer, como no caso da professora de número de 2, que relata que estilos de jogos como por exemplo, os que despertam a curiosidade, a imaginação, da criança, são exemplos de jogos que contribuem para o desenvolvimento do educando. Dessa forma, o intuito principal é o de que as brincadeiras venham ajudar no desenvolvimento e autoconhecimento da criança, como a socialização, conhecimento, coordenação motora, entre outros.

Levando em consideração a resposta da professora de número 6, a escolha de jogos e brincadeiras devem estar intercalados em conjunto com os conteúdos que serão ministrados dentro da sala de aula, pautando com atenção para cada criança, para que venha ser executado com êxito as habilidades e competências de acordo com sua idade. Sendo assim, existem um leque de opções de jogos e brincadeiras a serem manejados no decorrer da aula, mas sempre lembrando que cada um deles devem ser trabalhados de forma intencional. Ou seja, sempre visando um objetivo a ser alcançado, habilidades a serem desenvolvidas na criança, tanto para seu crescimento físico quanto intelectual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo abordou a importância do uso lúdico dentro do processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. Entendendo que quando se fala em brincar, está se falando de algo que está estreitamente ligado ao universo infantil, já que o ato de brincar é uma prática que se faz presente na vida da criança desde a sua mais tenra idade.

É notório que os jogos e brincadeiras são atividades de extrema importância para a criança, já que é por meio dessa prática que a criança vai aprendendo e descobrindo o mundo à sua volta, e dessa forma, vai aprendendo a se socializar com as pessoas que se encontram ao seu redor, quer sejam de sua idade ou não. Levando isso em conta, a escola de educação infantil é um espaço que deve ser voltado totalmente para a criança, buscando desenvolver suas habilidades o máximo possível, atendendo cada uma sempre levando em conta as peculiaridades de cada uma.

Dessa forma, além das pesquisas bibliográficas que fundamenta essa pesquisa, também foi realizado uma pesquisa de campo, na Escola Jardim de Infância Pingo de Gente, Trizidela -MA, onde o objetivo foi de ter conhecimento de como se dá na prática, o uso da ludicidade na Educação Infantil, levando em conta o depoimento de educadores da unidade de ensino, que vivenciam essa prática todo dia.

A relevância dessa pesquisa consiste em analisar a contribuição da ludicidade no desenvolvimento e aprendizagem da criança dentro da Educação Infantil, destacando-se assim quais os benefícios que o uso dessa prática oferece para a aprendizagem, e para o desenvolvimento da criança. No que diz respeito aos resultados coletados, notou-se que os professores possuem conhecimento teórico no que diz respeito ao conceito de ludicidade. Que entendem a importância dessa prática no processo de ensino-aprendizagem, e que em sua realidade de sala de aula, fazem uso dessa prática por meio de atividades lúdicas com seus alunos.

Houve unanimidade nas respostas dos professores em afirmar que o uso do lúdico dentro da sala de aula contribui para que o desenvolvimento da criança, tanto físico, motor, cognitivo, emocional, quanto social da criança, além de outros benefícios, mostrando assim que, eles não fazem uso de jogos e brincadeiras em suas aulas só por fazerem, ou só para fazerem as crianças passarem tempo, mas sim que eles usam a ludicidade tendo esse conhecimento, das contribuições e dos seus benefícios para a criança.

Apesar da ludicidade ser um assunto já bem conhecido no meio educacional, ainda há muito que se estudar sobre essa ferramenta. Aprender sobre todos os seus benefícios, sobre como ocorre a sua influência na vida do aluno e no seu dia a dia, entre outros.

Levando em conta tudo o que foi apresentado ao longo desse estudo, é seguro afirmar que os objetivos propostos no início do trabalho foram alcançados, visto que foi analisado a importância de se utilizar os jogos lúdicos como uma ferramenta pedagógica no desenvolvimento das crianças, e a importância desse recurso na aprendizagem infantil. Além disso, foi possível verificar e identificar a forma que essa ferramenta pedagógica é utilizada pelos professores, em suas aulas, compreendendo a sua importância, e assim, ser possível a reflexão sobre as suas contribuições no desenvolvimento integral da criança.

Com relação a problematização que fomentou a construção desse estudo depreende-se que o uso de atividades lúdicas leva a criança a se desenvolver física, social, cognitiva e emocionalmente, além de trabalhar a sua imaginação e criatividade, levando-a assim a ter um crescimento e um desenvolvimento saudável. Que jogos que contenham regras e brincadeiras que trabalhem o aspecto físico e motor, favorecem o desenvolvimento infantil. E que o uso desses recursos por meio dos professores dá-se como uma ferramenta de aprendizagem, que proporciona uma melhor aprendizagem para a criança, como também um melhor desenvolvimento.

Percebe-se assim, o quanto o uso planejado e organizado do lúdico dentro da instituição escolar, leva a criança a se desenvolver de forma significativa dentro do processo de ensino-aprendizagem, além de contribuir de forma positiva, para que a criança venha se desenvolver e crescer de forma saudável.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes. Educação Lúdica, Técnicas e Jogos Pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.
- BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). O Brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira, 1998a.
- BROUGÈRE, Gilles. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998b.
- CARVALHO, Lígia Maria de Godoy. A atividade lúdica no processo terapêutico. In: MARCELLINO, Nelson Carvalho (Org): Lúdico, educação e educação física. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999.
- CARVALHO, A.M.C. *et al.* (Org.). Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1992.
- FRIEDMANN, Adriana. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, p.5-18, 2006.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisas. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GONÇALVES, Elisa Pereira. Iniciação à pesquisa científica. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.
- HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação. In: ___ (org.). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1996.
- KISHIMOTO, M.T(Org) Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: cortez, 2010.
- LEAL, Florência de Lima. A importância do lúdico na educação infantil. 2011.42 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia). Universidade Federal do Piauí, Picos (PI), 2011.
- MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar: prazer e aprendizado. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- PEREIRA, Lucia Helena Pena. Bioexpressão: a caminho de uma educação lúdica para a formação de educadores. Rio de Janeiro: Mauad X: Bapera, 2005.
- SANTIN, Silvino. Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. 3 ed. Porto Alegre, 2001.
- SANTOS, Jaqueline Silva. O contexto histórico da Educação Infantil. Bahia, 2018.
- SILVA, Natália Zanatta da. A importância do lúdico na Educação Infantil. 2014. 33 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.

SOARES, Edna Machado. A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional. 2010. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/EMS.2.2010.pdf>. Acesso em 03 de maio de 2021.

PINTO, Cibele Lemes; TAVARES Helenice Maria. O Lúdico na Aprendizagem: Apreender e Aprender. 2010. Disponível em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv2n3/15-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 10 de set. 2022.

WINNICOTT, D. W. O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975/1995.

**O processo de inclusão do ensino-
aprendizagem dos alunos com
deficiência intelectual na Escola de
Ensino Fundamental Lauro Sabbá
município de Mocajuba - PA**

**The process of including teaching and
learning for students with intellectual
disabilities in The Lauro Sabbá
Elementary School municipality of
Mocajuba - PA**

Pelúcia do Socorro Souza Braga Sabbá

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.7

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar o processo de educação Inclusiva no ensino-aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lauro Sabbá, município de Mocajuba-PA. Bem como compreender o processo histórico dos alunos com deficiência intelectual na perspectiva da educação inclusiva, observando o desenvolvimento do ensino aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular articulando o atendimento educacional especializado (AEE). E ainda verificar a prática pedagógica dos educadores inseridos no processo de inclusão. Para o delineamento desta investigação, foram utilizados pesquisa bibliográfica tendo como base os seguintes autores: Mantoan (2006) Jannuzzi (2012) Tardif (2002). A pesquisa de campo teve abordagem qualitativa, de caráter descritivo, exploratório, com paradigma interpretativo apoiada no estudo de caso. A população teve como universo dessa pesquisa científica foi composto por 10 pessoas sendo 3 professores, 1 coordenador, 1 diretor e 5 alunos, da Escola e Ensino Fundamental Lauro Sabbá pertencente ao município de Mocajuba. O instrumento de coleta de dados foram o questionário e a entrevista instrumento utilizado para coletar um conjunto de perguntas a respeito de uma ou mais variáveis que serão mensuradas. O campo de coleta de dados se deu na Escola Lauro Sabbá, localizada na cidade de Mocajuba-PA. Constatou-se que há necessidade de parceria entre escola, família e especialistas no campo da saúde para que possa se desenvolver um trabalho satisfatório de inclusão. A investigação possibilitou a percepção da necessidade de inclusão.

Palavras-chave: processo de inclusão. ensino aprendizagem. deficiência intelectual.

ABSTRACT

This study aims to analyze the inclusive education process in teaching-learning of students with intellectual disabilities, in Municipal Elementary School Lauro Sabbá, at municipality of Mocajuba-PA. As well as understand the historical process of students with intellectual disabilities in the perspective of inclusive education, observing the development of the teaching learning of students with intellectual disabilities in regular education by articulating the specialized educational assistance (ESA). And even check the pedagogical practice of educators into the process of inclusion. To outlining of this research was used through bibliographical research based on following author: Mantoan (2006) Jannuzzi (2012) Tardif (2002). The research field was qualitative, descriptive, exploratory character, with interpretative paradigm supported in the case study. The population had the universe of this scientific research was composed by 10 people being 3 kindergarden and elementary teachers, 1 coordinator, 1 director and 5 students, the elementary school Lauro Sabbá belonging to the municipality of Mocajuba. The data collection instrument were the questionnaire and interview instrument used to collect a set of questions regarding one or more variables that are measured. The field of data collection took place at school Lauro Sabbá, located in the town of Mocajuba- PA. It was noted that there is need for collaborative work between school, family and experts in the field of health to develop a satisfactory work of inclusion. The investigation made possible the realization of the need for inclusion.

Keywords: inclusion process. teaching learning. intellectual deficiencie.

INTRODUÇÃO

Esse estudo tem como o tema O Processo de Inclusão do Ensino-Aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual na Escola de Ensino Fundamental Lauro Sabbá no Município

de Mocajuba – Pará. A ideia da pesquisa surgiu no fato de procurar ver o professor como um educador mais dinâmico e voltado para o trabalho focado na qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos, o que propiciará cidadania para a sociedade, onde teremos cidadãos mais esclarecidos com relação aos seus direitos e deveres. Para isto a necessidade de se estudar a DI (Deficiência Intelectual), identificada nos alunos como forma de melhor incluí-los no processo de ensino-aprendizagem. A educação inclusiva torna-se assegurada pela constituição federal (1988, art.205 e 206) na lei de diretrizes e bases (LDB) (9.394/96) e o estatuto da criança e do adolescente (ECA) (8069/90). Estabelecem igualdade de condição, não só para acesso, mas também para a permanência na escola, a liberdade de aprender. As pessoas que possui esse tipo de deficiência Intelectual ou atraso mental, são termos usados quando pessoas apresentam certas limitações no seu funcionamento mental, no desempenho de tarefas como de comunicação, cuidado pessoal e de relacionamento social.

Dentro do processo ensino, a inclusão do ensino e aprendizagem constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e articulação de docentes e coordenação. As condições materiais e humanas necessárias para garantir avanço dos alunos orientados, e promover efetivação do modo a torná-los capazes.

A pesquisa surgiu pela angustia de deparar com exclusão dos alunos com esses tipos deficiência onde poderiam ter melhores desempenhos e compreensão no ensino. Os alunos foram inseridos de maneira desorganizada, sem estruturas físicas adequadas e profissionais qualificados para desenvolver um trabalho de qualidade. Segundo as legislações vigentes que garantem uma educação de igualdade e qualidade dentro de suas limitações. O trabalho levanta problemática, como tem se desenvolvido a prática pedagógica dos educadores no Ensino Fundamental, diante da inclusão de crianças com deficiência intelectual.

Como hipótese levantadas pode-se afirmar que a escola pesquisada possui alunos com diagnóstico de DI (Deficiência Intelectual) e que ocorre ausência de formação para os professores no que diz respeito a processos de inclusão, bem como ações que visem a articulação entre escola, família e especialistas de saúde. Os alunos que se encontram nesse quadro precisam de uma atenção adequada, devido suas condições individuais. Portanto, as escolas tem o dever de manter uma estrutura capaz de agregar os alunos com deficiência, por meios de recursos pedagógicos e metodologias educacionais especializadas. Procurando focar num momento atual, pois se observa com frequência alunos excluídos no ambiente escolar, visto que é fundamental, a presença de profissional como psicólogo e assistente social neste ambiente escolar. De modo, evitar problemas interpessoais, pois irão contribuir para reconhecimento de atitude que dificultam as relações. Os alunos que geram conflitos e que levam o aparecimento de ato de violência e agressividade entre os alunos de educação inclusiva. Segundo afirma San Tomé (1997), que “O educador deve buscar estabelecer, na sala de aula um clima de harmonia e cooperativismo que possibilite o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual sem fazer distinção. Neste sentido, os profissionais de educação, sentem-se desconfortados em razão das novas exigências. A relação como fazer para ensinar todos ao mesmo tempo. Nesta perspectiva que através da pesquisa espero contribuir com profissionais da educação em geral. Mostrar novos recursos metodológicos com materiais didáticos. Utilizando-se as seguintes estratégias: brinquedos para auxiliar a leitura, com associação de palavras, objetos e categorização; massa de modelar, fita colorida, carimbos com frases de incentivo a leituras, tinta guache, pincel, materiais que serão utilizados para estimular a coordenação viso-motora, aprimorar habilidades de compreensão,

material geoplano para desenvolver aspectos de percepção, elaboração, espaço, formas, medidas, reprodução de imagens, encartes de revistas para criar quebra cabeça e possibilitar percepções no espaço. As atividades propostas foram importantes no processo de desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual. As metodologias, a sala de Atendimento Educacional Especializada (AEE) com professor qualificado, o psicólogo para mediação de conhecimentos, valores, normas e atitudes positivas. Este profissional auxiliaria tanto o professor, quanto os alunos a lidarem com suas emoções. A relevância acadêmica e científica deste projeto consiste na produção de novos conhecimentos, sendo que este estudo possa ser utilizado para contribuir para demais pesquisas na área da Educação. Ampliando saberes dentro do processo educacional, o benefício desta pesquisa trará melhorias para a sociedade, uma vez que se passará a ter uma compreensão do mundo em que vivemos, e ainda para o ensino e aprendizagem dos alunos da educação inclusiva.

O objetivo geral é analisar o processo de educação Inclusiva no ensino. Aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lauro Sabbá, município de Mocajuba-PA. Os objetivos específicos foram: Compreender o processo histórico dos alunos com deficiência intelectual na perspectiva da educação inclusiva. Observar o desenvolvimento do ensino aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular. Articulando o atendimento educacional especializado (AEE). Verificar a prática pedagógica dos educadores inseridos no processo de inclusão. Tal prática exige dos professores conhecimento da realidade de sua escola, assim, poderá coordenar e dirigir ações conjuntamente com todos os indivíduos, preparando o ambiente para um processo de mudança em que terão que se adaptar de forma gradual. A escola é vista como um espaço de livre articulação de ideias. Dessa forma o professor ao desenvolver trabalhos em grupos e oferecer materiais diversificados, estará disponibilizando aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento de cada um. O professor também deverá estar atento a formar esses grupos de trabalho, para que sejam compostos por alunos com diferentes níveis de competência, assim os mais adiantados servirão de mediadores para os demais, tendo cuidado com os recursos utilizados, as formas de propor conteúdos para a obtenção da aprendizagem dos alunos e utilizar o lúdico.

Este estudo justifica-se pela necessidade de conhecimento e compreensão acerca das complexas abrangências que se relacionam com a inclusão, ensino e a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. O fazer pedagógico e o sistema educacional, uma vez que o processo de inclusão dos alunos da classe especiais nos remeta a buscar pela qualidade.

Na atuação pedagógica com os alunos especiais, na Escola Municipal Lauro Sabbá, em 2015, iniciou-se o ano letivo dando acompanhamento a seis alunos, no qual se deparou com uma situação problema que chamou a atenção. Pois, se tratava de uma criança especial de seis anos de idade com transtorno de Déficit de Atenção. Além do retardo do desenvolvimento mental, fora incluída em uma sala regular, fato que gerou uma preocupação.

O fato resultou no começo de um trabalho. O aluno referido tem dificuldade de concentrar-se em sala de aula, levando a desconcentrar os outros alunos. Levantava-se e queria a todo momento sair de sala, além de puxar o material dos colegas para jogar no chão. Quando sentisse ameaçado ou contrariado, por alguma motivo, batia sua cabeça na parede.

Diante da problemática procurou-se encontrar uma forma que pudesse ensiná-lo, para isso, se utilizou como estratégia a exibição de vídeos educativos, jogos, livros de literatura infantil

e bíblicos. Os materiais utilizados não eram suficientes trabalhar e ter sucesso no desenvolvimento do seu aprendizado. Porém, essa realidade é completamente preocupante, sentindo a necessidade de ajudar a equipe e assessorar na implementação de uma prática pedagógica, que viesse ajudar a trabalhar esse aluno. Pois como diz San Tomé (1997, p. 14), “é importante que haja harmonia e cooperatividade para o desenvolvimento intelectual do aluno, seja qual for a problemática sem fazer distinção sendo que a escola deve um lugar de aprendizagem e que essa seja construída no cotidiano”.

A colaboração da coordenadora de educação especial, a qual solicitou a presença da mãe do aluno para informar sobre, a dificuldade de concentração do aluno, a dificuldade que professora estava encontrando, para conduzir a aprendizagem do mesmo.

Logo, a mãe do aluno foi orientada a levá-lo ao médico, para que pudesse fazer um avaliação neurológico. Depois do tratamento e com a ajuda da família o aluno passou a ter um comportamento diferenciado, mostrando-se interessado nas atividades propostas. Iniciou-se um trabalho específico e direcionado com a utilização de materiais encontrados após os estudos dos pesquisadores que foram imprescindíveis nesse processo.

Diante das dificuldades observadas no âmbito escolar, surge a necessidade da busca da implementação de uma prática pedagógica bem planejada capaz de proporcionar aos alunos especiais uma educação de qualidade. Partindo desse pressuposto, surge a importância de observar os professores, para analisar a situação em que se encontra a inclusão dos alunos especiais.

Nessa perspectivas foram pesquisados os autores que serviram de base para fundamentação teórica para a compreensão e análise do trabalho como: Mantoan (2006), Freitas (2008), Mazzotta (2005), Vygotsky(1987), San Tomé (1997), e outros que também foram importantes para o trabalho.

Nesse contexto, o trabalho foi organizado numa abordagem qualitativa, tendo em vista, trabalhar o processo de ensino aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, no município de Mocajuba. Em foco a E.M.E.F. Lauro Sabbá localizada na Praça Hildebrando Guimarães nº 103, no bairro do Arraial, no Município de Mocajuba-PA. O total de 336 alunos, 16 professores, um diretor, uma coordenadora pedagógica, 12 funcionários técnico e administrativo, totalizando 366 participantes.

A amostra aconteceu através do cálculo amostral, online – de 12 alunos, com uma amostragem de 100%. Os alunos foram incluídos na pesquisa tendo como foco aqueles com déficit intelectual. Seguiu os seguintes critérios: a princípio será retratado o conceito de diversos autores sobre revisão da literatura, ensino aprendizagem, metodologia da pesquisa, instrumentos coletas de dados, procedimentos metodológicos, análises dos resultados, experiências com educação inclusivas, os quais mostram sua definição e funcionalidade.

A educação ressenete-se de melhorias, assim como sobre o verdadeiro sentido da aprendizagem e dos objetivos a serem alcançados. Não trata simplesmente de aprender algumas disciplinas, mas, antes, preparar-se para o pleno exercício de cidadania. O desafio de contribuir usando ações pedagógicas, favorecendo o processo educacional da rede do município de Mocajuba. Oferecendo indicações que facilitem o “aprender e o saber pensar”.

Neste exposto o estudo tem como objetivos: Analisar o processo de educação Inclusiva

no ensino. Aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lauro Sabbá, município de Mocajuba-PA; Compreender o processo histórico dos alunos com deficiência intelectual na perspectiva da educação inclusiva; Observar o desenvolvimento do ensino aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular, articulando o atendimento educacional especializado (AEE) e Verificar a prática pedagógica dos educadores inseridos no processo de inclusão.

A escola deve ser um espaço para construção do saber, para integrar o indivíduo na sociedade. Baseados na conquista de oportunidades para o entendimento de valores como princípio de vida. Opinar com ideias coerentes, de acordo com as prioridades do estabelecimento, que de certo modo, poderá contribuir para a melhoria do processo de inclusão.

REVISÃO DA LITERATURA

A educação inclusiva é um assunto que vem sendo paulatinamente discutido. Muitos autores dedicaram e dedicam a escrever e pesquisar sobre este assunto, deixando a sociedade mais informada e tenta amenizar os preconceitos, que ainda se tem em relação às pessoas com algum tipo de deficiência. Assim, elevar ao máximo o nível de participação coletiva e individual de seus integrantes. Baseados nestes ideais democráticos, a propostas inclusivas são revolucionárias, pois almejam incondicionalmente uma estrutura social menos hierarquizada e excludente. Tendo como base o argumento que todos temos o mesmo valor, pelo simples fatos de sermos humanos.

Segundo Salamanca, firmada em encontro promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU, 1994), documento magno da inclusão escolar, a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para a manutenção de um Estado Democrático. É este princípio que o Brasil busca partilhar com a implementação de suas ações educacionais inclusivas, e que tomam forma na elaboração das Novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394 de 1996). Recentemente foram adotados como princípios norteadores da implementação das Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Especiais (BRASIL, 2001).

A inclusão escolar é a capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de aceitar e conviver com pessoas diferentes, compartilhando experiências que possibilitem seu desenvolvimento social e educacional. Segundo Maurice. Tardif (2002) defende que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é, também, um saber social que se manifesta nas relações complexas entre professores e alunos.

Analisando o período histórico da educação inclusiva no Brasil, nos séculos XVII e XVIII, é possível notar que se evidenciam teorias e práticas sociais de discriminação, promovendo infinitas situações de exclusão. Essa época foi caracterizada pela ignorância e rejeição do indivíduo deficiente: a família, a escola e a sociedade em geral condenavam esse público de uma forma extremamente preconceituosa, de modo a excluí-los do modo social.

As intervenções pedagógicas realizadas aos alunos com deficiências intelectual, incluídos na escola regular, tanto pelos docentes de classes comuns, nas quais se encontram inseridos, quantos pelos educadores responsáveis pelo atendimento educacional especializado.

Para garantir as crianças um espaço comum na vida em sociedade, orientadas por relações de acolhimentos à diversidade humana de aceitação de diferenças individuais. Dentro do processo ensino e aprendizagem constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização. A mobilização, as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço do processo do ensino e aprendizagem dos alunos orientados para a promoção efetiva, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade.

A Educação Especial no Brasil foi iniciada no século XIX, com serviços de atendimento a pessoas cegas, surdas, deficientes mentais e físicos inspirados por experiências realizadas por educadores na Europa e nos Estados Unidos, mas estes serviços prestados por iniciativas oficiais e particulares isolados não se dimensionavam como política educacional oficial.

Nos meados de 1950, foram criados diversos estabelecimentos no país que atendiam a pessoas consideradas deficientes. É importante salientar que o poder público nunca se ocupou de fato, com a melhoria e ampliação da educação especializada, ficando tal responsabilidade a cargo da iniciativa privada. As entidades privadas que com o passar do tempo, obtiveram um maior alcance nacional foram as Sociedades Pestalozzi e as Associações Pais e amigos dos Excepcionais (FONSECA, 1995).

As Leis Nº. 4.024/61, ao dedicar um capítulo à educação de excepcionais e a Nº. 5.692/71, ao prever no artigo 9º “tratamento especial aos excepcionais”, colocando essa modalidade da educação como um caso de ensino regular, foram fundamentais para a consolidação da educação especial como política educacional.

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, com sede no Rio de Janeiro, extinguindo-se as campanhas nacionais de Educação de Cegos e da Educação de Deficientes Mentais. Este centro foi extinto com a criação, em 1986 da Secretaria de Educação Especial – SEESPE, que manteve as competências e a estrutura do CENESP, sendo suprimido apenas o seu Conselho Consultivo. Esta Secretaria foi transferida para Brasília e extinta em 1990, passando as atribuições da educação especial a Secretaria Nacional de Educação Básica – SENE. Neste mesmo ano, no dia 08 de novembro, foi incluído como órgão do – SENE, o Departamento de Educação Supletiva e Especial – DESE, com competência específicas relativas à educação especial. O instituto Benjamin Constant e o Instituto Nacional de Educação de Surdos ficaram vinculados à SENE, porém mantendo-se como órgão autônomos.

No final de 1992 houve reorganização do Ministério e com a nova estrutura reapareceu a secretaria de Educação especial – SEESP como órgão específico do Ministério da Educação e da Cultura – MEC, esta secretaria é responsável pela política inclusiva de Educação Especial no Brasil. A medida em que guardamos (o deficiente) em nossas instituições especiais para o resto de suas vidas, estamos impedindo que esta sociedade seja desafiada pelas diversidades que muitas vezes estas crianças evidenciam (JANNUZZI, 2012, p. 13).

Em 1994, o Brasil participa da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, na qual as discussões enfatizam aspectos tais como a democratização do ensino, que origina a Declaração de Salamanca, apontando a importância da construção de uma escola adequada às necessidades dos alunos. No mesmo ano foi lançada a política Nacional de Educação Especial, especificando o alunado da educação especial e as modalidades de atendimento. A LDB nº: 9394/96. Incluindo o capítulo V (art. 58 a 60) especifica sobre o tema, regula a educação

especial colocando-a como modalidade da educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, sendo um dever constitucional do estado desde a educação infantil.

Para Ferreira (1998), apesar de considerar a referência legal importante para a realidade educacional Brasileira, lembra que o aspecto legal não assegura direitos numa realidade na qual a educação geral. A LDB é, indubitavelmente, associada à tendência de escola inclusiva visando à superação dos impasses impostos por formas de atendimento institucionalizado e assistencial, que não cumpre a função de democratizar a educação para alunos com necessidades especiais. A eficiência de atendimento institucionalizado vem sendo criticada porque, muitas vezes os alunos matriculados durante anos não desenvolvem competências que garantam a sua inserção social. Por outro lado, as instituições detêm a se apoiar em discursos pautados na compaixão.

Há quase duas décadas as escolas especiais se destinam ao ensino do que é diferente da base curricular nacional, mas que garante e possibilita ao aluno com deficiência a aprendizagem desses conteúdos quando incluídos nas turmas comuns de ensino regular, oferecem atendimento educacional especializados, que não tem níveis, seriações, certificações.

Nossa obrigação é fazer valer o direito de todos a educação e não precisamos ser corajoso para defender a inclusão, porque estamos certos de não corremos deficiência deixem de frequentar ambientes educacionais á partes, que segregam, discriminam, diferenciam, pela deficiência, excluem como é próprio das escolas especiais (MANTOAN 2006, p. 26).

Para a autora, que falta às escolas, especiais, como substituídos das comuns, é muito mais do que soma das carências das escolas comuns. Falta-lhes o primordial das escolas, isto é, o ambiente apropriado de formação do cidadão. Em inúmeras publicações como artigos, livros, entrevistas, palestras são indicados às mudanças necessários para que o acesso, a permanências e o prosseguimento dos estudos do aluno com deficiências na escola comum se concretizem; o assunto já é sobejamente conhecido dos educadores e gestores da educação escolar em todos os níveis de ensino.

Tanto as escolas especiais quanto as comuns precisam se reorganizar e melhorar o atendimento que dispensam a seus alunos. Precisamos lutar por essas mudanças e por movimentos que têm como fim virar essas escolas do avesso. Ambas precisam sair do comodismo em que se encontram, e a inclusão, especialmente quando se trata de alunos com deficiência, é o grande mote para empreender essa reviravolta.

Como já foi citado, temos muitos desafios a enfrentar para atingir a educação como direito de todos. Um deles é não permitir que este direito seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades especiais em classes comuns. Se assim, for o investimento na qualidade de ensino não constante, a evolução da matrícula desse alunado na classe comum pode resultar em recrudescimento da rejeição, já existentes nas escolas, e em maior dificuldade de estudantes juntos com outros alunos. Neste caso, eles podem ter acesso à escola, ou nela permanecer apenas para atender a uma exigência legal, sem que isso signifique reconhecimento de sua igualdade de direito.

Como diz as leis de diretrizes e bases (LDB) (9.394/96) e o estatuto da criança e do adolescente (ECA) (8069/90). Estabelecem igualdade de condição, não só para acesso, mas também para a permanência na escola, a liberdade de aprender. As pessoas que possui alguns tipo de deficiência e que apresentam certas limitações no seu funcionamento mental, no desempenho de tarefas como de comunicação, cuidado pessoa e de relacionamento social.

Para tanto, é fundamental que a escola atual aprimore suas ações pedagógicas, visando o atendimento às diferenças. Nesse sentido, é imprescindível a transformação desta na busca de novas alternativas metodológicas que proporcione um ensino de qualidade. Mudar a escola exige trabalho de todos os envolvidos no processo, e assim sendo, é preciso colocar a aprendizagem como eixo norteador das práticas educativas, para que os alunos aprendam a partir de suas potencialidades.

Dessa forma, a inclusão escolar é uma proposta educativa que se estabelece a partir das políticas educacionais voltadas para a implementação de um novo paradigma de educação, no qual a “educação especial” deveria se configurar por um processo escolar/acadêmico, que vai do ensino básico ao superior. Nas palavras de Denari (2006) a educação especial:

[...] é parte da educação básica e geral, e a escola tem por uma de suas responsabilidades organizarem-se de forma que permita aos educandos uma aprendizagem dos conteúdos específicos de cada nível educativo. Nessa compreensão, as necessidades educacionais especiais referem-se à presença de dificuldades para aprender alguns conteúdos do currículo básico. Paradoxalmente, espera-se que o sistema escolar se prepare para às necessidades dos alunos (DENARI, 2006, p. 36).

Além do que, sabemos que a inclusão escolar não é um simples acesso e depósito de alunos, com algum tipo de deficiência, numa classe comum. Opostamente ao movimento excludente, as políticas inclusivas consolidam a necessidade de garantir e oportunizar educação a todos os indivíduos de uma sociedade. De acordo com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em um de seus documentos que orientam a educação inclusiva brasileira – ‘Sala de Recursos Multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado’ – a concepção de escola inclusiva se fundamenta (BRASIL/MEC/SEESP, 2006, p. 13):

[...] no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, ao invés da imposição de rituais pedagógicos preestabelecidos que acabe por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade. Nessa perspectiva, as escolas devem responder às necessidades educacionais especiais de seus alunos, considerando a complexidade e heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem. (BRASIL/MEC/SEESP, 2006, p. 13).

Com isso, se faz necessário [...] uma reorganização estrutural da escola, de todos os elementos da prática pedagógica, considerando o dado do múltiplo, da diversidade, e não mais o padrão, o universal” (MARQUES e MARQUES, 2003, p. 235). Para compreendermos e vivenciarmos a inclusão, é necessária a capacidade de discernimento e a possibilidade de ver no outro uma pessoa que nos dá chance de partilhar e interagir nossas limitações e saberes.

Os alunos que se encontram nesse quadro precisam de uma atenção adequada, devido suas condições individuais. Portanto, as escolas tem o dever de manter uma estrutura capaz de agregar os alunos com deficiência, por meios de recursos pedagógicos e metodologias educacionais especializadas. Diante das perspectivas que se levantou em favor da melhoria da qualidade das escolas, de um verdadeira inclusão deve o oferecer um novo posicionamento das escola de Mocajuba frente aos questionamentos que os sujeitos fazem em relação aos seus direitos, e assim é necessário que o ensino - aprendizagem através de práticas educativas que atendam as diversidades que o espaço da sala de aula seja adequadas para atende os alunos com qualquer deficiência.

A realidade que se insere a inclusão exige grandes inovações nas escolas visando atender os aspectos particulares que se fazem representar em seu contexto, iniciando diretamente

no trabalho de formação de professores, proporcionando melhores condições de intervenções desses sujeitos no processo educativo. Para Mantoan (2006), o sucesso de inclusão de alunos com deficiência na escola regular, decorrer das possibilidades de se conseguir progresso significativos desses alunos na escolaridade, por meios de adequações das práticas pedagógicas às diversidades. E assim, toda criança precisar da escola para aprender e não para marcar passos ou ser segregado em classes especiais e atendimento educacional especializado.

As dimensões que apresentam em relação à inclusão deve oferecer um significativo espaço de construção de práticas educativas que possibilitem ao professores contribuir para o aprendizado significativo dos alunos, tendo como referencial a construção de sujeitos autônomos capazes de tornarem-se sujeito na construção de sua história, e as considerações de Mantoan (2006), apontam para um conjunto de mudanças de no campo pedagógico, a partir do processo de formação do professor para a atuação numa realidade diversa, em que:

As escolas que estão atendendo alunos com de deficiência em suas turmas regulares se justificam na maioria das vezes pelo despreparos para dos seus professores para esse fim. Existem também as que não acreditam nos benefícios que esses alunos poderão na nova situação, especialmente nos casos mais graves, pois não teriam condições de acompanhar os avanços dos demais colegas (MANTOAN, 2006, p. 28).

A complexidade que se insere o processo de inclusão dos sujeitos diferentes nas classes regulares, aponta para um quadro de superação das condições oferecidas na escola, capaz de proporcionar o desenvolvimento de medida que venham a se concretizar como um autêntico exercício da democracia, e através das adequações realizadas no espaço educativo, é possível conceder os direitos de acesso ao aprendizado, dentro das limitações que cada sujeito apresenta nas classes regulares. A necessidade de mudar a escola e mais precisamente o ensino nela ministrado está em concordância com os princípios de efetivação de uma escola aberta a todos, e para alcançar este patamar, exige uma ampla mobilização no sentido de construir clima de cooperação, solidariedade, visando exercitar a verdadeira cidadania.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de estudo de caso, onde será realizado um estudo de campo com aplicação de formulários com abordagem qualitativa, exploratória descritiva. A referida pesquisa foi realizada na Escola Lauro Sabbá no Município de Mocajuba-PA, que funciona o ensino fundamental, pois busca compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir das perspectivas dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto.

A pesquisa qualitativa verifica uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, “um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (MINAYO, 2007). A referida pesquisa não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e pesquisador e o instrumento chave. Enquanto que a exploratória estabelece critérios, métodos e técnicas para a elaboração de uma pesquisa visa oferecer informações sobre o objeto da pesquisa. Nelas concentram-se importantes descobertas científicas, muitas originadas pelo acaso, quando há a constatação do fenômeno ocorrido durante o experimento. Esta pesquisa visa elucidar fenômenos ou explicações daqueles que não eram aceitas apesar de suas evidências.

A pesquisa descritiva visa observar, registrar, analisar os fenômenos ou sistemas técnicos, sem, contudo, entrar no mérito dos conteúdos. Nesse tipo de pesquisa, não pode haver interferência do pesquisador, que deverá apenas descobrir a frequência com o que o fenômeno acontece, e como se estrutura e funciona esse sistema, método, processo ou realidade operacional.

Este processo visa identificar registro e análises das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo. Esse tipo de pesquisa pode ser entendido como um estudo de caso onde, após as coletas de dados foi realizada uma análise das relações entre as variáveis para uma posterior determinação dos efeitos resultantes em uma empresa.

No estudo de caso, vem envolver um estudo mais profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o amplo e detalhado conhecimento (MINAYO, 2007). No campo de pesquisa tem por objetivo conseguir informações sobre um problema que precisa de resposta ou uma hipótese a se comprovar, ou ainda um fenômeno e suas relações. Consiste na observação dos fatos, coleta de dados e variáveis relevantes para o estudo.

A presente pesquisa foi realizada E.M.E.F. Lauro Sabbá localizada na Praça Hildebrando Guimarães número 103, no bairro do Arraial, no Município de Mocajuba-PA, com um total de 336 alunos, 16 professores, um diretor, e uma coordenadora pedagógica, 12 funcionários técnico e administrativo de apoio entre o que totaliza em 366 participantes. A amostra aconteceu através do cálculo amostral, online de 5 alunos, com uma amostragem de 100%, todos os alunos serão incluídos na pesquisa.

O universo dessa pesquisa científica foi composto por 10 pessoas sendo 3 professores, 1 coordenador, 1 diretor e 5 alunos, da Escola e Ensino Fundamental Lauro Sabbá pertencente ao município de Mocajuba. Na pesquisa, dispomos de diversos tipos de instrumentos para mensurar variáveis de interesse e, em alguns casos, e possível combinar várias técnicas de coleta de dados. Utilizou-se um questionário de entrevista como instrumento para a coleta de dados com um conjunto de perguntas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

De acordo com os dados colhidos através dos questionários ao alunos responderam que os professores usam o mecanismo no processo de observação da informação emitido ao aprendiz para o rendimento dos alunos, cem por centos dos entrevistados disseram que sim melhorou seu aprendizado juntos com os ditos normais. Eles responderam que professor utiliza estratégias que todos os alunos possam ser incluídos juntos dentro da sala de aula com os ditos normal e o professor usa as metodologias onde todos possam aprender.

É importante que a escola inclusiva, desenvolva mecanismos de aprendizagem a todos os alunos, para que possam aprender, com o sem deficiências, não importa as dificuldades que apresentem, nem as diferenças existentes entre elas, pois é preciso que sejam incluídos, para que se formem gerações preparadas, para superar as dificuldades que lhes serão expostas.

De acordo com a pesquisa 84% responderam que o professor usa a estratégia para ajudar os alunos a desenvolverem seus pensamentos na medida em que eles compreendem o que o professor está sugerindo para que a práticas de avaliar seja utilizada no aprendizado dos

alunos, usando metodologias e os materiais didáticos para que os alunos possam aprender o que o professor ensinou, usando as habilidades dos pensamentos alunos através das atividades do lúdicos, jogos, músicas, pinturas entre outros, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem, assim todos possam ser incluídos.

Os alunos ao serem perguntados sobre se recebem apoio dos pais, e são respeitados pelos colegas na escola? Todos alegaram que recebem apoio da família, quanto ao respeito por parte dos colegas 80% alegaram que sim e 20% não. Neste sentido, verifica-se que os discentes aceitam bom grado as sugestões da família, ou seja, é importante essa parceria entre a instituição família e cem por cento disse que sim. A participação da família é de suma importância na vida escolar para que haja melhoria na educação desses alunos, e também a importância do interesse do aprendizados de seus filhos. E oitenta disseram que sim os são respeitados pelas os colegas, e o professor tem que estar atentos dentro da sala de aula fazendo os colegas respeitar um aos outros. Importante que haja harmonia e cooperatividade para o desenvolvimento intelectual do aluno, seja qual for a problemática sem fazer distinção, sendo que a escola deve ser um lugar de aprendizagem e que essa seja construída no cotidiano (SANTOMÉ, 1997).

84% dos entrevistados disseram que os alunos especiais não deve ser acompanhado somente pelo professor especializado, mas também pelo professor da turma regular, uma vez que estamos no processo de inclusão escolar. Portanto, o aluno especial tem direito de conviver com seus colegas de forma social e participativa. Mais os oitenta disseram é muito valido os alunos sala do AEE Atendimento Educacional Especializado, porque os professores trabalham somente com os alunos da classe especiais (BRASIL, 2000).

Atendimento Educacional Especializado decorre de uma nova concepção da Educação Especial, sustentada legalmente, e é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Esse atendimento existe para que os alunos possam aprender o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum e que é necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

Este atendimento constitui uma das estratégias que visam legitimar a permanência com sucesso do aluno deficiente na rede de ensino regular. Embora se afirme que o AEE seria uma nova concepção de Educação Especial, não se pode reduzir este campo de atuação e área de conhecimento somente a tais atendimentos. No Brasil, o AEE é a forma e a lógica organizada pelas políticas.

Dos participantes, 80% disseram que sim a escola está aberta para debate ou palestra para discutir questões referentes a inclusão, porém a progressão dos discentes com qualidade nem tanto, pois muita coisa precisa como ambiente físico e formação dos professores fatores relevantes para se desenvolver um ensino com qualidade. Uma das perguntas direcionadas aos professores questionou que se a deficiência intelectual do aluno prejudicava a sua interação em sala de aula, se a mesma era considerada uma barreira intransponível?

Todos os entrevistados responderam que não, que âmbito escolar os alunos são é capaz de superar as barreira intransitável com os colegas ajudando nas tarefas dos trabalhos, com harmonia cooperatividade um com o outros para que todos compreendam o assunto abordado. Sabe-se que incluir não é apenas colocar um pessoa dentro da sala de aula, mais sim ter o cuidado de saber fazer a interação com os colegas, ajudando os mesmo fazer florescer sua poten-

cialidade.

Toda a interação citada acima faz com que haja a inserção da pessoa com necessidade especial na convivência na sala de aula. Essa pessoa busca por meios de seu desenvolvimento especial o exercício de sua capacidade. A Inclusão tem sido a palavra de ordem nas escolas. A ideia é integrar alunos especiais, o problema que ainda persiste e o preparo profissional dos professores a fim de que possam oferecer a atenção também especiais que estas crianças merecem (ALVES, 2012).

Todos os professores alegaram que as formas de ensinar precisam ser diversificadas de modo a usar o mecanismo para ensinar todos os alunos, fazendo que todos possam assimilar o assunto abordados, e inovando os conteúdos facilitando os matérias de trabalhos que todos possam ter o ensino-aprendizagem. É preciso ter claro que para a conquista do processo de inclusão de qualidade algumas reformulações no sistema educacionais se fazem necessário. Seriam elas: adaptações curriculares, metodologias e dos racionalizações da terminalidade do ensino para aqueles que não puderam atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtudes da necessidade especiais, e a especialização dos professores a preparação para o trabalho, visando a efetivação da cidadania do portador de necessidade especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de inclusão dos alunos com deficiência intelectual não poderá ser finalizado enquanto existir necessidade de aprimoramento tanto das práticas de ensino como também da internalização dos sistemas educacionais. Na minha observação os alunos foram incluído de maneira desorganizada juntos com os alunos na sala regulares, não havendo materiais didáticos para trabalhar com os alunos com deficiência intelectual e os professores estão limitados para ensinar. A inclusão é uma realidade que não pode mais esperar melhores reparos por parte das instituições de ensino, como também dos responsáveis em promover a dignidade humana, buscando com isso os valores éticos para que todos tenham lugar e vez nos demais segmentos da sociedade.

Todos são responsáveis pela inclusão, tanto a escola como a sociedade de modo geral, cidadãos que participam da sociedade organizada têm que estar atento para a observância do cumprimento da lei da inclusão, é preciso fazer valer os direitos adquiridos aos portadores de necessidades especiais.

Nesta pesquisa científica foi possível perceber que ainda falta mudanças nas escolas, no que tange a adaptação de seus currículos, no preparo para atingir os alunos NEE, e suas multidimensionalidades, como também que os professores aceitem participar das formações continuadas, a fim de levar para dentro das salas de aula um conhecimento mais abalizado, com relação aos alunos com NEE, e que essa formação, possibilite uma ação pedagógica eficaz, trazendo, com isso, melhores condições para que a inclusão seja motivo para romper paradigmas Vygotsky nos possibilita entender a inclusão como um processo de mão dupla, ao mesmo tempo em que está ligado ao social, está associado ao ideológico.

As práticas desenvolvidas na esfera social são produto das concepções, muitas vezes deturpadas, pautadas em preconceitos que os indivíduos formam sobre pessoa com deficiência.

Com isto estamos afirmando que alternativas como os alunos com NEE parecem inseridas em um conjunto de medidas que a escola toma a partir das condições possíveis, nem sempre as mais adequadas. A sala de AEE, embora auxilie o desenvolvimento das crianças com DI, colaboram para que a escola afirme a necessidade de colaboração entre os normais e os diferentes, baseada em uma perspectiva clínica.

Talvez nossa luta possa ser por uma escola na qual não precisem existir “atendimentos” especiais, onde as necessidades não sejam rotuladas como “especiais”. O AEE pode ganhar outras formas e sotaques, daí a importância dessa pesquisa como esta, que se propõe a despertar para a necessidade de avaliação sobre o se entende e se efetiva com o nome de inclusão

Sou professora em pedagogia, especialista em educação inclusiva e já participei de diversos cursos de formação voltado para educação especial. Tenho alguns anos trabalhando em educação especial de onde trago uma grande experiência de trabalho com crianças especiais as quais cada uma apresenta deficiência diferenciada, que me levou a buscar informações e conhecimentos que viessem ajudar no aprendizado dessas crianças, uma vez que, cada educando possui uma certa dificuldade em aprender. Já tive oportunidade de trabalhar com aluno com DI (deficiência intelectual) DA (deficiência auditivo) Autista e TDAH (transtorno de déficit de atenção), confesso que foi difícil fazer essas crianças avançarem em seus aspectos cognitivos, porém, foi com muitos esforços e dedicação que hoje meus alunos já conseguem se socializar com os colegas, ler e escrever as atividades, e avançar de série.

Na minha prática pedagógica utilizando as seguintes estratégias: atividades lúdicas, usando jogos, brinquedos para auxiliar a leitura com associação de palavras, massa de modelar, fita colorida, carimbos com frases de incentivos a leituras, músicas, vídeos, pinturas e outros. Esses materiais são utilizados para estimular a coordenação viso-motora, aprimorar a habilidade de compreensão. Nesta perspectiva observo um avanço significativo no desenvolvimento dos alunos em seus aspectos físico motor, social e intelectual. A pesquisa nos permitiu encontrar visões herdadas de uma concepção de deficiência associada à infantilização ou passividade da criança com deficiência.

Por outro lado, percebemos uma prática pedagógica bem mais dinâmica, em que as professoras procuram trabalhar com criatividade os conteúdos acadêmicos, assim como conteúdo que se voltam para a socialização e interação com o outro. Os poucos instrumentos dificultam este tipo de atividade, embora haja esforço por parte das docentes investigadas.

No que se refere à presença de alunos com DI na sala de aula regular concluímos que a deficiência é ainda um desafio a ser desmistificado. As práticas pedagógicas desenvolvidas com estes alunos em sala ganham em muitos momentos aspectos assistencialistas, o simples tocar na criança às vezes parece tarefa obrigatória. Quando a prática é realizada de uma forma satisfatória, similar às destinadas a alunos considerados normais, a atividade é considerada destacável e a professora ganha status de competente. O que deveria ser comum entra no cenário do extraordinário.

O trabalho desenvolvido pela professora de AEE da escola evidencia o objetivo de colaborar para a criança a superar dificuldades e potencializar suas habilidades. Os percalços dizem respeito não apenas a prática pedagógica, mas as formas como a escola discute (ou deixa de discutir) o que significa atender crianças com deficiência no AEE. O que significa para o currículo

escolar a presença de uma Sala de Apoio Multifuncional? Uma questão possível de ser levantada após o término da presente investigação.

No que se refere ao AEE foi possível concluir ainda, que embora a docente do atendimento mantenha um esforço para o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos, o pouco contato com a sala regular complexifica as atividades desenvolvidas. Sem fazer generalizações excessivas, mas num claro exercício de reflexão.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. Rio de Janeiro: WAK. 2003.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Fonte: PORTAL EDUCAÇÃO - Cursos Online: Mais de 1000 caminhos educacionais, São Paulo: Scipione.1988.

DENARI, F. E. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 35-63.

FONSECA, V. Educação Especial: Programa de Estimulação Precoce – uma introdução às idéias de Feuerstein. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

JANNUZZI, G. A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MANTOAN, M. T. E. Novos cenários de compreensão da aprendizagem. Revista Educação em foco. Universidade Federal de Juiz de fora.Faculdade de Educação/ Centro pedagógico Educação em foco, v 04, n.02, p.13-25, set/fev 99-2006.

MARQUES, C. A.; MARQUES, L. P. Do Universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. In: LISITA, V. M. S. de S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Orgs.). Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

MINAYO M. C. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa. Rio de Janeiro: Abrasco, 2007.

SAN TOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da S. (org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes em formação profissional. Petrópolis. Rio de Janeiro, 2002.

Capítulo

08

Uma análise sobre os indicadores educacionais da região dos inconfidentes

Karina Aparecida da Silva

Daniel Abud Seabra Matos

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.8

RESUMO

O sistema educacional brasileiro possui indicadores educacionais que monitoram sua qualidade. Este trabalho teve como objetivo a avaliação das características contextuais das escolas de Ensino Fundamental da região dos Inconfidentes. No total, foram analisadas 113 escolas mineiras por meio de seis indicadores educacionais (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, Docentes com Curso Superior, Adequação da Formação Docente à disciplina que leciona, Índice de Nível Socioeconômico, Índice de Regularidade Docente e Índice de Complexidade de Gestão), nas cidades de Mariana (36 escolas), Ouro Preto (48 escolas), Acaiaca (4 escolas), Diogo de Vasconcelos (4 escolas) e Itabirito (21 escolas). Realizamos consultas ao banco de dados do INEP e pesquisas bibliográficas e documentais. Os métodos usados foram quantitativos, essencialmente estatística descritiva destinada a análise e tabulação dos indicadores educacionais. O desenvolvimento da pesquisa visou detectar as especificidades e similaridades das escolas de Ensino Fundamental. Os resultados obtidos reforçam que dispor de um conjunto de indicadores educacionais proporciona uma interpretação mais ampla das características das instituições escolares. É possível dizer que todas as cinco cidades possuem particularidades em suas características, em alguns momentos apresentando aspectos similares e em outros elementos que se distanciam. Assim, é interessante apontar que, por meio dessas comparações, podemos perceber que mesmo dentro de cada cidade existe uma grande diversidade de contextos. A partir dos resultados desses indicadores educacionais, torna-se possível pensar políticas públicas e ações efetivas destinadas às instituições escolares.

Palavras-chave: indicadores educacionais. contexto escolar. ensino fundamental. região dos inconfidentes.

ABSTRACT

The Brazilian educational system has educational indicators that monitor its quality. This research intended to evaluate the contextual characteristics of elementary schools in the region of the Inconfidentes. In total, 113 schools from Minas Gerais were analyzed using six educational indicators (Basic Education Development Index - IDEB, Teachers with Higher Education, Adequacy of Teacher Training to the subject they teach, Index of socioeconomic status, Teaching Regularity Index and Index of Management Complexity), in the cities of Mariana (36 schools), Ouro Preto (48 schools), Acaiaca (4 schools), Diogo de Vasconcelos (4 schools) and Itabirito (21 schools). Were performed queries at INEP database and documentary and bibliographic searches. The methods used were quantitative, mainly descriptive statistics for analysis and tabulation of educational indicators. The development of the research aimed to identify the specificities and similarities of elementary schools. The results obtained reinforce that a set of educational indicators provides a broader interpretation of the characteristics of school institutions. It is possible to say that all five cities have particularities in their characteristics, at times having similar aspects and other elements that distance themselves. Therefore, it is interesting to note that, through these comparisons, we can realize that even within each city there is a great diversity of contexts. From the results regarding these educational indicators, it becomes possible to conceive public policies and effective actions dedicated to school institutions.

Keywords: educational indicators. school context. elementary school. region of the inconfidentes.

INTRODUÇÃO

O Brasil possui uma Constituição Federal que regulamenta e organiza a estrutura do seu Estado, assim como define os direitos, deveres, regras, normas e leis que amparam os cidadãos e instituições. Ao adentrarmos no contexto educacional, a Constituição de 1988 prevê o acesso à educação de qualidade como um direito que deve ser assegurado a todo sujeito. Dessa maneira, visando um ensino de qualidade, o sistema educacional brasileiro possui elementos, como as avaliações externas, que monitoram seu funcionamento e qualidade. A partir dos resultados dessas avaliações, torna-se possível pensar políticas públicas e ações efetivas destinadas às instituições escolares. Nesse sentido, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um exemplo de indicador educacional elaborado a partir das demandas dos resultados das avaliações externas e está situado entre os indicadores mais utilizados atualmente (ALVES; SOARES, 2013).

O uso do IDEB significou um grande avanço na educação do Brasil. Usufruindo dos seus dados, as instituições escolares têm em sua posse um instrumento que as permitem visualizar os resultados de suas práticas e da qualidade de ensino ofertado. Dessa forma, o IDEB possibilita as escolas alterarem aspectos em relação a sua organização e estruturação, que variam desde elementos curriculares até metodologias e ações pedagógicas. Porém, existem outros indicadores educacionais que também são utilizados e mostram-se de extrema importância para a visualização das diferenças e desigualdades existentes nas escolas em vários contextos e áreas. Sendo assim, a utilização de outros indicadores educacionais, em conjunto com os valores do IDEB, é essencial para contextualizar as instituições de ensino e seus impactos na aprendizagem dos alunos. Posto isto, vale ressaltar que diferentes fatores influenciam diretamente na formação acadêmica dos estudantes (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002).

Assim, dentro desse contexto, este trabalho teve como objeto de pesquisa a avaliação das características contextuais das escolas de Ensino Fundamental I (1° ao 5° ano) e II (6° ao 9° ano) da região dos Inconfidentes (Mariana, Ouro Preto, Acaiaca, Itabirito e Diogo de Vasconcelos), por meio dos seguintes indicadores educacionais: IDEB (2017), Docentes com Curso Superior (2017), Adequação da Formação Docente (2017), Nível Socioeconômico (2015), Índice de Regularidade Docente (2017) e Índice de Complexidade de Gestão (2017). Por meio da análise desses indicadores, buscou-se identificar variáveis potencialmente relevantes para a aprendizagem dos alunos. Na conjuntura educacional do nosso país, esses tipos de pesquisas e estudos devem ir além da medição de desempenho dos estudantes em avaliações, sejam internas ou externas. Contextualizar os resultados educacionais é muito importante. Dessa forma, podem ser destacados os seguintes problemas de pesquisa que nortearam este trabalho: quais são as características contextuais das escolas de Ensino Fundamental I e II da região dos Inconfidentes? Como elas podem ser identificadas por meio de indicadores educacionais? Qual a associação entre o IDEB das escolas e as suas condições contextuais? Existem grupos de escolas que possuem condições contextuais semelhantes? Este trabalho buscou responder a esses questionamentos, que comumente encontram-se presentes no cotidiano de diversas instituições escolares.

Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo principal analisar as características contextuais das escolas de Ensino Fundamental I e II da região dos Inconfidentes, por meio de diversos indicadores educacionais. Também analisamos o IDEB das escolas conjuntamente com

as condições contextuais das instituições e identificamos grupos de escolas que tinham condições contextuais semelhantes.

Assim, a presente pesquisa pode contribuir para informar docentes, coordenadores pedagógicos, diretores e gestores das secretarias de educação sobre as especificidades de suas realidades, para que dessa forma possam agir sobre elas de forma mais consciente e eficaz. Além disso, pode contribuir na criação de políticas públicas educacionais, a fim de garantir o direito da sociedade de ter um ensino de qualidade. Fica claro, portanto, que as políticas públicas para a educação brasileira exigem o estudo dos dados existentes de forma muito mais ampla do que apenas sua síntese em um único indicador como o IDEB, assim como a aproximação de metodologias provenientes de epistemologias distintas (ALVES; SOARES, 2013).

O desenvolvimento desta pesquisa visou detectar na região dos Inconfidentes as especificidades e similaridades das escolas de Ensino Fundamental, ao mesmo tempo que tenta contribuir para a elaboração de possíveis políticas públicas necessárias para melhorar o sistema educacional, a partir dos dados contextuais das instituições analisadas.

INDICADORES EDUCACIONAIS E O CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Com o objetivo de melhorar e monitorar a educação brasileira, os indicadores educacionais cumprem um papel fundamental: a contextualização dos resultados educacionais obtidos pelas escolas. As características, especificidades e situações em que se encontram cada instituição também devem ser consideradas e analisadas, para que assim seja realmente possível compreender o contexto de produção do desempenho de determinada escola. Os indicadores são ferramentas comumente empregadas para distinguir e quantificar características contextuais e elementos sociais entre pessoas, grupos ou instituições, isto é, são utilizados para classificar aspectos relacionados à educação, moradia, saúde, dentre outros. No caso da educação, são comumente empregados para elucidar e analisar aspectos referentes aos alunos, às instituições escolares e seus espaços, seu aproveitamento mediante toda a comunidade escolar, aos professores e a qualidade de ensino, assim sendo um suporte para o planejamento e efetivação de políticas públicas (KOETZ; MARTINS; WERLE, 2015).

O IDEB, visto como uma referência para a análise da qualidade educacional, enquadra-se nessa situação, pois as escolas são frequentemente comparadas entre si por meio de seus resultados e avanços. Entretanto, o uso do IDEB de forma isolada para este fim é um equívoco, pois vários fatores influenciam nos resultados obtidos pelas escolas. Vale ainda destacar que a escola não é a única responsável por seus resultados, há também vários fatores extraescolares (sociais, políticos e culturais) que interferem em seus resultados (OLIVEIRA, 2013).

Ainda sobre o IDEB, segundo Alves e Soares (2013, p. 182), ele

se associa à ideia de resultados finalísticos, mas não fazem parte de sua justificativa os processos por meio dos quais os resultados foram obtidos. Resultados globais compreenderiam também os processos, os meios. Análises de resultados de políticas apenas por indicadores finalísticos nem sempre se traduzem em efeitos socialmente justos. Em educação, isso reflete a ausência de equidade na análise das políticas no setor. [...] A busca pela equidade se traduz em políticas e práticas educacionais que minimizem, nas escolas, as desigualdades econômicas e sociais existentes [...].

À vista disso, Soares e Xavier (2013) apontam alguns elementos e realizam algumas observações relacionadas ao sistema de construção e estruturação do IDEB, dentre eles cabe ressaltar que: só alunos presentes ao teste são considerados, assim as escolas podem selecionar seus melhores estudantes e obter um valor maior do IDEB; assume substituições questionáveis entre os diferentes componentes: o IDEB aceita que o bom desempenho de um estudante compensa o mau desempenho de outro, assim como assume que um melhor desempenho compensa uma taxa de reprovação mais alta (prejuízo da equidade); não se pode usar a metáfora da nota escolar para analisar o IDEB; embora as proficiências padronizadas dos estudantes assumam valores entre 0 (zero) e 10, as proficiências das escolas estão concentradas em um intervalo bem mais restrito (um IDEB de valor 7 é um resultado excelente); o IDEB é muito correlacionado com o nível socioeconômico da escola. Assim, de maneira isolada, o IDEB é também um indicador das condições socioeconômicas das escolas e a falta de clareza de como passar do diagnóstico para a proposição de políticas: um IDEB baixo só diz que algo não vai bem, mas não sinaliza o que fazer nesta situação.

Portanto, o IDEB precisa do apoio de outros indicadores educacionais para oferecer melhores parâmetros analíticos sobre as instituições escolares encontradas em nosso país. O referencial de sua análise está direcionado ao final de todo o processo e não ao seu percurso, dificuldades e contextos enfrentados para alcançá-los. Diante dessas questões, podemos dizer que dispor de um conjunto de indicadores educacionais proporciona uma interpretação mais ampla e abrangente das características dos variados contextos escolares, garantindo e considerando as diversas singularidades das instituições, ao mesmo tempo que evidencia suas aproximações (ALVES; SOARES, 2013).

Nesse sentido, o uso de diversos indicadores educacionais torna-se um fator significativo e importante na educação. Matos e Rodrigues (2016), por exemplo, abordam diversos indicadores: nível socioeconômico, complexidade de gestão da escola e o percentual de docentes da escola com curso superior.

O nível socioeconômico é considerado muito importante na área educacional por causa da sua forte correlação com o desempenho dos estudantes. Trabalhos nacionais e internacionais acumularam claras evidências da grande associação entre o nível socioeconômico das famílias e o desempenho [...] A complexidade da escola agrega informações sobre o tamanho da escola (número de alunos), modalidades/níveis de ensino oferecidos e o número de alunos portadores de necessidades especiais. Dessa forma, escolas mais complexas teriam maiores dificuldades em atingir melhores resultados [...]. Por fim, o percentual de docentes da escola com curso superior considera a formação inicial dos professores, em que uma melhor formação docente está associada a um maior aprendizado dos estudantes [...]. (MATOS; RODRIGUES, 2016, p. 666 - 667)

Nesse sentido, a utilização de vários indicadores justifica-se a fim de atingir-se uma análise mais justa dos contextos e dos resultados obtidos pelas instituições. Posto isso, abaixo serão expostas algumas informações sobre os indicadores que utilizamos (IDEB, Percentual de Docentes com Curso Superior, Adequação da Formação Docente, Nível Socioeconômico, Complexidade de Gestão da Escola e Regularidade Docente) apresentando algumas características e particularidades significativas para sua compreensão.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é calculado a partir da combinação de dois indicadores: 1) desempenho – pontuação média dos estudantes na Prova Brasil. Esse desempenho é definido pela média das proficiências em Leitura e Matemática; 2) rendimento – taxa média de aprovação dos estudantes (dados do Censo Escolar) (SOARES; XAVIER,

2013). O valor do IDEB aumenta gradativamente a partir de bons resultados nessas avaliações e tende a cair caso as taxas de aprovação diminuam.

Os valores do IDEB variam de 0 (zero) a 10. O valor 6,0 é definido como uma meta nacional que as instituições escolares precisam alcançar até 2021. Isso corresponde ao nível de qualidade educacional de países desenvolvidos (FERNANDES, 2015).

A Adequação da Formação Docente (AFD) indica se os professores nas escolas têm a formação adequada às disciplinas que ministram. Possui cinco grupos: No Grupo 1, os docentes têm formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; No Grupo 2, os docentes têm formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona; No Grupo 3, os docentes têm formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona; No Grupo 4, os docentes têm formação superior não considerada nas categorias anteriores e no Grupo 5, os docentes não têm formação superior (INEP, 2014). Dessa forma, o Grupo 1 é o mais adequado, tendo em vista que por meio de uma formação superior com arcabouço pedagógico na mesma área que leciona o docente estará mais capacitado para atuar na sala de aula. No outro extremo, no Grupo 5, os professores não possuem nenhuma formação superior. Consequentemente, são mais suscetíveis a oferecerem opções mais limitadas de ensino aos seus alunos.

Em relação a esse indicador, ele possibilita identificar por meio de categorias se a formação do professor está adequada às disciplinas que leciona nas instituições, em vista de que esse é um fator que interfere diretamente na qualidade de ensino oferecido aos alunos (INEP, 2014). Assim, a adequação da formação docente é uma classificação que analisa dois elementos: a formação acadêmica do professor e a disciplina na qual ele atua na escola. Essas categorias são organizadas e estruturadas a partir de instrumentos normativos e legais, adequados e relevantes para esse assunto (INEP, 2014).

Adicionalmente, quanto mais tempo o professor atua em uma instituição, maior é a probabilidade de conhecer melhor seus alunos, a escola e as formas de atuação a partir das realidades específicas de determinado meio (COUTO, 2017). Nesse sentido, existe um indicador denominado Índice de Regularidade Docente (IRD) que tem por objetivo “[...] avaliar a regularidade do corpo docente nas escolas de educação básica a partir da observação da permanência dos professores nas escolas [...]” (INEP, 2015, p.1). O IRD refere-se ao tempo que o professor atua na escola (permanência dos professores nas escolas nos últimos cinco anos), utilizando uma escala que varia entre 0 (zero) e 5 (cinco). Quanto menor o valor (mais próximo de zero), menos o docente é considerado regular na instituição, assim quanto mais elevado o valor (mais próximo de cinco), mais regular é o tempo de atuação do professor e menos rotatividade possui a escola (COUTO, 2017; INEP, 2015).

O Percentual de Docentes com Curso Superior, como o próprio nome já indica, é a quantidade de professores da escola que possuem formação superior (INEP, 2016). O Percentual de Docentes com Curso Superior da escola e a Adequação da Formação Docente avaliam a formação do educador, considerando que uma melhor formação acadêmica dos docentes está intrinsecamente ligada à qualidade e ao maior aprendizado dos estudantes, assim como uma maior eficácia escolar (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002).

O Índice de Nível Socioeconômico (INSE) refere-se ao nível socioeconômico dos alunos das escolas, sendo calculado por meio de questionários respondidos em avaliações externas (INEP, 2014). São consideradas sete categorias de nível socioeconômico: Nível 1: 18 Mais Baixo; Nível 2: Baixo; Nível 3: Médio-Baixo; Nível 4: Médio; Nível 5: Médio-Alto; Nível 6: Alto e Nível 7: Mais Alto (ALVES *et al.*, 2014). O nível socioeconômico é tido como um indicador de alta relevância, já que a situação familiar do aluno interfere fortemente em seu aprendizado e desempenho escolar. Pesquisas e trabalhos de diversos autores nacionais e internacionais (SIRIN, 2005; SOARES; ANDRADE, 2006; SOARES; COLLARES, 2006; WHITE, 1982) ampliaram os indícios e confirmaram as suspeitas sobre como o nível socioeconômico do aluno afeta seu desempenho acadêmico.

O Índice de Complexidade de Gestão da Escola (ICG) refere-se a quatro características, com base nos dados disponíveis do Censo da Educação Básica: porte da escola; número de turnos de funcionamento; complexidade das etapas ofertadas pela escola e número de etapas/modalidades oferecidas. Possui, ainda, seis níveis a partir das características citadas, que são: Nível 1 - escolas que, em geral, possuem porte inferior a 50 matrículas, funcionam em único turno, ofertam uma única etapa de ensino e apresentam a Educação Infantil ou os anos iniciais como etapa mais elevada; Nível 2 - escolas que, em geral, possuem porte entre 50 e 300 matrículas, funcionam em dois turnos, com oferta de até duas etapas de ensino e apresentam a Educação Infantil ou os anos iniciais como etapa mais elevada; Nível 3 - escolas que, em geral, possuem porte entre 50 e 500 matrículas, funcionam em dois turnos, com oferta de duas ou três etapas de ensino e apresentam os anos finais como etapa mais elevada; Nível 4 - escolas que, em geral, possuem porte entre 150 e 1000 matrículas, funcionam em dois ou três turnos, com oferta de duas ou três etapas de ensino e apresentam o Ensino Médio, a Educação Profissional ou a EJA como etapa mais elevada; Nível 5 - escolas que, em geral, possuem porte entre 150 e 1000 matrículas, funcionam em três turnos, com oferta de duas ou três etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada; Nível 6 - escolas que, em geral, possuem porte superior a 500 matrículas, funcionam em três turnos, com oferta de quatro ou mais etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada (INEP, 2014).

Sendo assim, o Nível 1 representa uma escola de baixa complexidade e o Nível 6 a maior complexidade possível. Em razão da quantidade e heterogeneidade dentre seus alunos, escolas mais complexas tendem a possuir mais obstáculos para alcançar melhores resultados educacionais (ALVES; SOARES, 2013).

Sob outra perspectiva, os indicadores de complexidade da escola e de formação docente estão diretamente ligados aos chamados fatores intraescolares das instituições. Assim, também devem ser avaliados, com a finalidade de oferecer uma educação de qualidade para todos, dado que

há, [...] grande interesse acadêmico e de política pública no sentido de uma melhor compreensão dos determinantes do desempenho educacional dos alunos brasileiros. Em particular, interessa quantificar os efeitos dos vários insumos educacionais — tais como a escolaridade e a experiência dos professores, e os vários aspectos da infraestrutura escolar — sobre o aprendizado. (ALBERNAZ; FERREIRA; FRANCO, 2002, p. 453)

Em conjunto com a Adequação da Formação Docente e o Percentual de Docentes, a Regularidade do Corpo Docente também é um fator que impacta fortemente o aprendizado dos alunos. O professor que permanece pouco tempo na escola tem menores possibilidades de vi-

sualizar, identificar e reconhecer o contexto de seus alunos, de auxiliar nos planejamentos e de colaborar com os problemas encontrados dentro da escola (INEP, 2015).

A partir dessas informações sobre alguns indicadores educacionais, é possível visualizar como uma interpretação de forma mais integral e ampla somente pode ser produzida por meio de pesquisas, da aquisição e da análise de uma variedade de informações que abordam diferentes aspectos e fatores e que normalmente manifestam-se na forma de indicadores educacionais.

O INEP disponibiliza publicamente uma série de indicadores educacionais. Isso viabiliza a utilização desses indicadores como ferramentas que possuem importância significativa na organização e na supervisão de ações planejadas e organizadas com a finalidade de aumentar a qualidade de uma política, projeto ou de um serviço ou prática educativa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Compreende-se que o objetivo de uma pesquisa é “descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 2010, p.26). Nessa perspectiva, por meio das contribuições principalmente de autores como Couto (2017), Albernaz, Ferreira e Franco (2002), Matos e Rodrigues (2016), Alves e Soares (2013), Bonamino e Franco (1999) e Oliveira (2013), além de outros teóricos da área educacional, dispomos de conceitos e embasamento teórico para que no decorrer das análises dos dados referentes às escolas possamos compreender o contexto educacional dessas instituições de maneira mais específica dentro de um amplo sistema.

Todos os dados utilizados nas análises podem ser encontrados no site do INEP. Ao total foram analisadas 113 escolas, por meio de seis indicadores educacionais, nas cidades de Mariana (36 escolas), Ouro Preto (48 escolas), Acaiaca (4 escolas), Diogo de Vasconcelos (4 escolas) e Itabirito (21 escolas), todas localizadas no estado de Minas Gerais. Dentre os indicadores utilizados constam: IDEB (2017); Docentes com Curso Superior (2017); Adequação da Formação Docente (2017); Nível Socioeconômico (2015); Índice de Regularidade Docente (2017) e Índice de Complexidade de Gestão (2017). Vale ainda destacar que, por motivos variados, nem sempre todas as escolas apresentam os dados de cada indicador. Outro aspecto que vale a ser ressaltado é relacionado ao indicador de índice de nível socioeconômico que se diversifica tendo dados referentes a 2015, devido à disponibilidade dos dados cedidos pelo INEP.

ANÁLISE DOS RESULTADOS DA REGIÃO DOS INCONFIDENTES

Nesta seção serão apresentadas as análises dos principais resultados de cada indicador educacional já citado. Inicialmente, os indicadores serão organizados mediante a divisão entre os anos iniciais e os anos finais do Ensino Fundamental das instituições escolares das cidades pesquisadas. Nessa divisão estão incorporadas escolas da rede pública (municipal ou estadual) e privada.

Nesses últimos anos, o termo “qualidade de ensino” está sendo muito utilizado por várias pessoas e autores. O conceito e entendimento sobre o que seria uma educação de qualidade se transformam dependendo da cultura e sociedade (GUINDANI; GRENDENE, 2014). Nesse sentido, não existe uma definição única de qualidade educacional. Passador e Alves (2011), por

exemplo, fazem uma importante indagação: quais as características que uma escola precisa ter para ser de qualidade? Guindani e Grendene (2014) especificam que ao ponderar sobre tal questão, uma instituição escolar precisa oferecer aos seus alunos uma aprendizagem que esteja baseada e sustentada sob alguns fatores. Alguns exemplos são: um quadro de professores qualificados para o ano e disciplina específicos, edifícios apropriados, materiais adequados, inserção de todos os alunos independentemente do nível socioeconômico, boa coordenação e administração escolar. Assim, observa-se que a perspectiva que envolve uma educação de qualidade depende de diversos contextos, além de variados fatores e elementos.

É nesse ponto de vista que se baseia o estudo sobre as relações entre a qualidade educacional, os seus contextos de produção e as avaliações educacionais (GUINDANI; GRENDENE, 2014). Diante disso, é possível fazer alguns apontamentos. Iniciando pelo primeiro indicador apresentado que é o IDEB. Sobre as metas, em todos os municípios, nos anos iniciais elas são mais satisfatórias, mas nos anos finais os valores caem bastante e dessa forma as metas, na maioria das escolas, não são alcançadas.

Nos anos iniciais, encontra-se na maioria das cidades analisadas um aglomerado maior de escolas estaduais entre as melhores notas do IDEB. Nos anos finais, essa mesma tendência se repete na maioria das cidades. Em ambas as etapas, as escolas municipais não possuem resultados tão abaixo das estaduais, mas ainda assim se nota uma maior concentração das instituições de ensino estaduais com os resultados mais altos. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em todas as cinco cidades analisadas, constata-se que mais da metade das instituições se encontram dentro da meta estipulada do IDEB para o ano de 2017. Isso também aconteceu com o valor 6, que é a meta nacional para o IDEB em 2021. Mais especificamente, a porcentagem de instituições escolares em Mariana que atingiram esse valor é de 53,33%. Em Ouro Preto esse valor aumenta um pouco, apresentando porcentagem de 55%. As cidades de Acaiaca e Diogo de Vasconcelos possuem apenas uma escola cada com dados do IDEB, apresentando 100% de instituições com valor 6,0 ou acima. Por fim, a cidade de Itabirito é a que possui o maior valor dentre todas as cinco cidades, com 80% de instituições que alcançaram o valor 6.

Já nos anos finais do Ensino Fundamental, a situação se inverte: os valores caem bastante e nenhuma instituição atinge a meta definida para o IDEB em 2021. Os valores alcançados pelas escolas das cinco cidades ficam dentro do intervalo compreendido entre 2,8 e 5,8. Nesse sentido, o IDEB das cidades da região dos Inconfidentes indica que, ao avançar as etapas de ensino, o desempenho dos alunos tende a sofrer uma queda considerável. Ao se analisar os dados e valores conquistados pelas instituições escolares e que são retratados pelo IDEB, é conveniente ter em mente os elementos que provavelmente podem originar ou estruturar esses resultados, que comumente delimitam um “desempenho ideal” e um “desempenho ruim” (AMARAL; BELO, 2013). Para isso, precisamos discutir o contexto das escolas.

Nesse sentido, sabemos que até mesmo instituições escolares localizadas em regiões bem próximas podem apresentar notas e contextos diversificados e únicos. Assim, justifica-se a necessidade de se (re)pensar a composição dessas escolas e provavelmente dos sistemas educacionais e suas políticas vigentes por meio de indicadores como o IDEB, a AFD, o INSE, o ICG, dentre outros.

Nessa perspectiva, o indicador de Docentes com Curso Superior nos anos iniciais e anos finais na cidade de Mariana possui mais da metade das escolas com 100% de docentes com

curso superior, enquanto Ouro Preto e Itabirito possuem um pouco menos da metade das instituições com 100%. As escolas de Acaiaca não alcançam 100% de docentes com curso superior nos anos iniciais, apenas nos anos finais (uma escola). Enquanto em Diogo de Vasconcelos uma escola atinge esse percentual nos anos iniciais. Vale ressaltar que ambas as cidades possuem poucas escolas. Segundo Mello (2000), para que a aprendizagem escolar seja realmente efetiva e se torne uma experimentação encorajadora e socialmente substancial, o professor deve ser capaz de propiciar aos seus alunos bons métodos e práticas de ensino, além de atividades que se adequem às necessidades apresentadas pela turma. Aqui se insere a relevância e o valor que a formação superior do educador possui. Afinal, esse trabalho deve ser realizado com competência e por intermédio do domínio dos conhecimentos na área em questão.

Observando o panorama geral dessas cidades, Mariana possui valor médio de 89,97% de seus docentes com Curso Superior nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Já em Ouro Preto, a porcentagem é bem semelhante: média de 88,17%. Acaiaca apresenta média de 89,3% de docentes com Curso Superior nos anos iniciais do Ensino Fundamental e Diogo de Vasconcelos 73,3%. Em Itabirito encontramos a maior média de Docentes com Curso Superior nos anos iniciais: 93,14%. Em síntese, os municípios apresentam médias bem próximas. A única exceção foi Diogo de Vasconcelos. O trabalho do professor é melhor executado e se mostra mais eficiente quando ele possui experiência na área em que está atuando, quando ele conhece o conteúdo e consegue transmiti-lo com métodos diferentes (CARVALHO, 2018). Ou seja: uma boa formação aumenta a probabilidade de um ensino mais eficaz. Soares, Sátyro e Mambrini (2000), apontam que a escola deve ter grande preocupação em manter uma equipe que contenha docentes bem qualificados, comprometidos e motivados, em virtude de que um bom aprendizado e aproveitamento escolar estão fortemente ligados à formação do educador que o oferta.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a média de Docentes com Curso Superior em 2017 foi: Mariana (94,8%), Ouro Preto (88,40%), Acaiaca (95,4%) e Itabirito (93,1%). Para Diogo de Vasconcelos não foi possível calcular média, pois apresenta dado de apenas uma escola (95,8%). Tomados em conjunto, os resultados dos anos finais são semelhantes aos anos iniciais do ensino fundamental.

Para autores como Garcia (2009), Nóvoa (2008) e Imbernón (2011), com uma boa formação docente o professor tem a capacidade de aumentar a qualidade de seu ensino e consequentemente melhorar a qualidade do aprendizado dos discentes. Com base nisso, o próximo indicador está associado com a seguinte pergunta: será que os professores que estão dando aula nas escolas destas cidades estão qualificados e preparados para a disciplina que lecionam? O indicador de Adequação da Formação Docente à disciplina que leciona nos anos iniciais nos demonstra que as cidades de Mariana, Ouro Preto, Diogo de Vasconcelos e Itabirito apresentam menos da metade das escolas concentradas 100% no Grupo 1: docente com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona. Esse é o grupo que corresponde à formação considerada “ideal”. Esses números variam nos anos iniciais, sendo Itabirito o município com a menor quantidade de escolas com 100% no Grupo 1. Já em Acaiaca, nenhuma escola atinge esse percentual. Com relação aos anos finais, os resultados caem mais, pois nenhuma das instituições que possuem dados apresentam adequação da formação docente à disciplina que leciona em 100% no Grupo 1. Vale destacar que nas duas etapas de ensino existem muitas escolas com porcentagens elevadas de docentes no Grupo 1. Além disso, não é fácil esse indicador atingir 100% no Grupo 1 por diver-

dos motivos. Nos anos finais, por exemplo, o maior número de disciplinas e docentes é um dos fatores explicativos para uma maior variedade.

Nenhuma das escolas dos anos finais chega a 100% no Grupo 1. Nos anos iniciais, somente as escolas de Acaiaca não possuem esse valor. Nos anos iniciais, os maiores valores alcançados pelas escolas estão fortemente centralizados no Grupo 1, mas também pode-se notar grande concentração de resultados no Grupo 3 (docentes que possuem licenciatura ou bacharelado diferentes da área que lecionam) e no Grupo 5 (Docentes sem formação superior). Ambos apresentam valores altos em diversas escolas. Já nos anos finais, há uma maior fragmentação entre os valores dentro dos cinco grupos, constatando assim uma maior fragilidade na formação do corpo docente nessa etapa de ensino. Portanto, a falta de formação adequada do professor o impediria de exercer sua função com maior eficácia. Vale lembrar que a meta nº 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 pressupõe que “(...) todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (p. 12).

Carvalho-Pontón (2010) alega que a situação e o contexto social do discente exerce total influência em seu desempenho escolar, afinal, fatores intra e extraescolares afetam o rendimento individual dos alunos no espaço acadêmico. O autor ainda evidencia e destaca alguns fatores que impactam esse desempenho e produtividade escolar, como o incentivo, o encorajamento, tempo destinado ao estudo fora da sala de aula, se o aluno possui um trabalho ou não, ajuda dos familiares e engajamento. Em outras palavras, elementos que estão fortemente relacionados ao seu nível socioeconômico.

Por meio do Índice de Nível Socioeconômico das escolas nas cidades de Mariana, Ouro Preto, Acaiaca e Diogo de Vasconcelos percebe-se que os estudantes dessas quatro cidades estão concentrados, em sua maioria, no nível 3 que é considerado um nível médio-baixo. Já em Itabirito, metade das escolas situam-se no nível 5, que é considerado um nível socioeconômico médio-alto. O nível socioeconômico dos alunos é um elemento que a escola não pode mudar (fator extraescolar). Contudo, esse é um aspecto que deve ser ponderado e levado fortemente em consideração, afinal, ele exerce grande presença no desempenho individual do aluno, assim como nas relações e práticas que são criadas e mantidas dentro do ambiente escolar (CARVALHO, 2018).

Nenhuma das instituições analisadas está abaixo do nível 3, assim como nenhuma delas está acima do nível 5. A cidade de Itabirito é a que mais se destaca nesse indicador, pois 83,33% das escolas estão no nível 4 ou 5. Ou seja, no nível médio ou médio-alto. Acaiaca e Diogo de Vasconcelos tem 100% de suas escolas no nível 3. Já Mariana apresenta 41,18% de suas instituições no nível 4 ou 5 e Ouro Preto 42,86% no nível 4. Alves e Soares (2013) afirmam que instituições que possuem alunos com nível socioeconômico maiores aproximam-se de resultados mais elevados no IDEB. Dessa forma, ao se analisar o desempenho dos alunos, como é proposto pelo IDEB, também é necessário determinar a situação de produção (contexto) desse grupo de discentes e seu nível socioeconômico (CARVALHO, 2018).

Sobre o Índice de Complexidade de Gestão, constatou-se que nas cidades de Mariana, Ouro Preto e Itabirito há um maior número de escolas concentradas dentro do nível 3 (escolas que, em geral, possuem porte entre 50 e 500 matrículas, funcionam em 2 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam os anos finais como etapa mais elevada). Ouro Preto

e Itabirito apresentam um número quase igual de escolas no nível 2 de complexidade. Já em Acaiaca, as escolas são bem complexas, pois estão concentradas no nível 4 (escolas que, em geral, possuem porte entre 150 e 1000 matrículas, funcionam em 2 ou 3 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam o Ensino Médio, a Educação Profissional ou a EJA como etapa mais elevada) e no nível 5 (escolas que, em geral, possuem porte entre 150 e 1000 matrículas, funcionam em 3 turnos, com oferta de 2 ou 3 etapas de ensino e apresentam a EJA como etapa mais elevada) de complexidade de gestão. As escolas de Diogo de Vasconcelos seguem um mesmo padrão: todas se encontram no nível 5. Como essas duas últimas cidades são menores em comparação com as outras três, seja em número de habitantes ou extensão territorial, o seu número de instituições escolares também é menor. Dessa forma, elas possuem certa similaridade em suas propostas educacionais: um número reduzido de escolas para atender todas as demandas dos municípios. Vale ainda salientar que Ouro Preto possui um número maior de escolas com nível 1 (menor nível de complexidade) e com nível 6 (maior nível de complexidade) quando comparada às outras cidades.

Por meio do último indicador analisado nesta pesquisa, o Índice de Regularidade Docente, é possível perceber que nas cidades de Mariana, Ouro Preto, Acaiaca, Diogo de Vasconcelos e Itabirito, a maioria das escolas possuem o valor de 3,5 ou menos. Mariana, Ouro Preto e Itabirito possuem mais de 60% das escolas com valor inferior a 3,5, enquanto que, Acaiaca e Diogo de Vasconcelos apresentam 50% de suas instituições nessa mesma situação. O maior valor foi encontrado em Ouro Preto: 4,5. De modo geral, nota-se que há uma predominância de valores que não ultrapassam 3,5. Isso indica uma instabilidade na regularidade dos professores das escolas analisadas. Vale lembrar que o indicador é relativo aos últimos 5 anos do ano base do cálculo (2017).

Um profissional que fica pouco tempo na escola, comumente apresenta uma visão mais limitada sobre os elementos e aspectos específicos daquela instituição, como o seu contexto social, a sua cultura escolar, práticas pedagógicas que apresentam melhores resultados, assim como as particularidades dos alunos que fazem parte daquele local e espaço (INEP, 2015). Segundo Gouveia et. al (2006), a alta rotatividade de profissionais dentro da escola é um fator que prejudica o desenvolvimento das práticas, propostas e exercícios que são oferecidos e realizados. Diante disso, ainda afirmam que a rotatividade de professores exerce grande impacto na experiência profissional de um educador, independente dele ser experiente na área ou não.

Dessa forma, diante do exposto, é possível dizer que todas as cinco cidades possuem particularidades em suas características, em alguns momentos apresentando aspectos similares e em outros elementos que se distanciam. Assim, é interessante apontar que, por meio dessas comparações, podemos perceber que mesmo dentro de cada cidade existe uma grande diversidade de contextos. Diante de tudo o que foi apresentado neste capítulo, por meio dessa breve análise, percebe-se que alguns fatores são necessários para possivelmente atingir melhores resultados e maior eficácia dos processos e práticas educacionais. Dentre eles, podemos ressaltar: 1) baixa rotatividade de professores; 2) profissionais qualificados; 3) educadores atuarem em disciplinas para as quais foram capacitados; 4) maior apoio a instituições que apresentam baixo nível socioeconômico; 5) boa administração e gestão de recursos materiais e humanos.

Observando-se esse panorama geral, compreende-se o motivo do porque não apresentar esses resultados e interpretá-los por apenas um indicador, porque dessa forma não temos

uma visão ampla dos diversos elementos que definem uma escola como boa ou ruim, visando uma educação de qualidade (BELO; AMARAL, 2013). Perante o IDEB e dentro de tal cenário, os indicadores educacionais utilizados nesse trabalho são uma referência para debater, discutir e (re)pensar a educação em diferentes instituições representadas por diversos contextos das cidades de nosso país (BELO; AMARAL, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando entender fatores contextuais que influenciam a produção de notas do IDEB, foi possível observar que a educação é um elemento polissêmico e que envolve diversos fatores e aspectos que podem limitar ou ampliar, prejudicar ou beneficiar seus resultados. Também permitiu constatar que um agrupamento feito por vários indicadores é um aspecto que permite caracterizar o sistema educacional de maneira mais ampla.

Tendo isso em vista, os profissionais das instituições escolares têm os dados dos indicadores educacionais a sua disposição para pensar e reorganizar suas ações educativas e práticas pedagógicas de acordo com suas condições e contextos. Assim, uma questão que se mostra de suma importância é a utilização desses indicadores educacionais pelas instituições, uma vez que são dados que se mostram instrumentos significativos para pensar o currículo e o desempenho escolar, além do planejamento, da estruturação e da aplicação de políticas públicas atuais e futuras.

Nessa perspectiva, alega-se que os indicadores educacionais se apresentam por meio da problematização a respeito de uma qualidade pautada por visões quantitativas e qualitativas que se referem a toda a comunidade escolar (KOETZ; MARTINS; WERLE, 2015). Afinal, ter uma educação de qualidade é um direito garantido por Constituição e um dever do Estado para com todos os indivíduos. Como afirma Freitas (2005, p. 924) “a qualidade não é optativa no serviço público. É uma obrigação”.

Conclui-se que ao considerarmos vários indicadores educacionais, nos são oferecidas condições para o estabelecimento de visões mais analíticas e complexas referentes às avaliações educacionais. A exposição da situação educacional por meio de dimensões variadas abrange uma grande diversidade de perspectivas que, conseqüentemente, promovem um estudo mais correto e justo (PONTES, 2012). Considerando que o Estado deve refletir sobre os resultados gerados por suas instituições de ensino, organizando os dados de modo que se tenham informações dos fatores que influenciaram tais resultados, o apoio dos indicadores educacionais é fundamental para a melhoria da qualidade educacional de nosso país.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Ângela; FERREIRA, Francisco H. G.; FRANCO, Creso. QUALIDADE E EQUIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL BRASILEIRO. In. Pesquisa e planejamento econômico, ppe, v.32, n.3, dez 2002. p. 453 – 476. Disponível em: . Acesso em: 30 mai. 2019.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, mar. 2013.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Índice Socioeconômico das Escolas de Educação Básica Brasileiras. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 84, 2014. p. 671-704.

AMARAL, Nelson Cardoso; BELO, Fernanda Ferreira. IDEB DA ESCOLA: A AFERIÇÃO DA QUALIDADE DO ENSINO TEM SIDO REFERENCIAL PARA SE (RE) PENSAR A EDUCAÇÃO MUNICIPAL? Revista Educação e Políticas em Debate – v. 2, n.2, p. 339-353, jul./dez. 2013.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e Política Educacional: o processo de institucionalização do SAEB. Cadernos de Pesquisa. N. 108, p.101-132, 1999.

BRASIL. Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. FORMAÇÃO DOCENTE E DESEMPENHO DISCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA. Universidade de Brasília – UNB. Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas – FACE. Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA. Mestrado Profissional em Administração – MPA. Brasília/DF. 2018.

CARVALLO-PONTÓN, M. Eficacia escolar: Antecedentes, hallazgos y futuro. Revista Internacional de Investigación en Educación, v. 3, n. 5, p. 199-214, 2010. Disponível em: . Acesso em: 24 set. 2019.

COUTO, André Augusto dos Anjos. Reprovação: efeitos do contexto escolar na trajetória dos alunos do ensino fundamental. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública, Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, Especial, out. 2005.

GARCIA, C. M. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

GOUVEIA, A. B.; CRUZ, R. E.; OLIVEIRA, J. F.; CAMARGO, R. B. Condições de trabalho docente, ensino de qualidade e custo-aluno-ano. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, ANPAE, v. 22, n. 2, p. 253-276, 2006. GHISLENI, Ana Cristina. MUNHOZ, Angélica Vier.

GIONGO, Ieda. AVALIAÇÕES EXTERNAS, ÍNDICES E CONTEXTOS: as percepções e os entendimentos sobre os resultados. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 337-351, jan./abr. 2018.

GUINDANI, Evandro Ricardo; GRENDENE, Francine; KOGA, Yáscara Michele Neves. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e as influências da realidade socioeconômica no contexto escolar do aluno. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, 19(2):133-144, maio/ago., 2014.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Brasil em Síntese. 2018. Disponível em: . Acesso em: 30 mai. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Indicadores educacionais. MEC. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>. Acesso em: 10 set. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nota

Técnica Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica. Brasília, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nota Técnica CGCQTI/DEED/INEP nº 11/2015: Indicador de Regularidade do Docente da Educação Básica. Brasília, 2015. 6p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nota Técnica nº 040/2014: Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, 2014. 12p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Nota técnica nº 020/2014: Indicador de Adequação da Formação do Docente da Educação Básica. Brasília, 2014. 14p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Indicadores Educacionais. 2016 Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 5 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Indicadores Educacionais. 2018. Disponível em: . Acesso em: 19 jul. 2019.

KOETZ, Carmen Maria; MARTINS, Tatiane Fátima Kovalski; WERLE; Flávia Obino Corrêa. Escola pública e a utilização de indicadores educacionais. Educação. Porto Alegre, 60 v. 38, n. 1, p. 99-112, jan.-abr. 2015. Disponível em: . Acesso em: 25 jul. 2019.

MATOS, Daniel Abud Seabra; RODRIGUES, Erica Castilho. Indicadores educacionais e contexto escolar: uma análise das metas do Ideb. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 27, n. 66, p. 662-688, set./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v27i66.4012>.

MELO, Danila. Vieira de. QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E O IDEB: o olhar da equipe gestora no município de Olinda. In: V Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, 2014, Garanhuns. V Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, 2014.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MELLO e SOUZA, A. de. Dimensões da Avaliação Educacional. Editora Vozes, Petrópolis, 2005.

MORESI, Eduardo. Metodologia da Pesquisa. Brasília, 2003, Universidade Católica De Brasília – UCB, Pró-Reitoria De Pós-Graduação – PRPG Programa De Pós-Graduação Stricto Sensu Em Gestão Do Conhecimento E Tecnologia Da Informação. Disponível em: Acesso em: 15 jun. 2019.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. Livro da conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. Lisboa: Ministério de Educação, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A Utilização de Indicadores de Qualidade na Unidade Escolar ou porque o IDEB é Insuficiente. In: Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. V. 2. / Adriana Bauer, Bernadete A. Gatti – Florianópolis: Insular, 2013. p. 70- 81.

PASSADOR, C.; ALVES, T. Educação pública no Brasil: condições de oferta, nível socioeconômico dos

alunos e avaliação. São Paulo: Annablume, 2011.

PONTES, Luís Antônio Fajardo. Indicadores educacionais no Brasil e no Mundo: as diversas faces da educação. In: Avaliação e indicadores educacionais e Políticas Públicas e Escola. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2012.

SOARES, J. F., SÁTYRO, N. G. D.; MAMBRINI, J. Modelo explicativo do desempenho escolar dos alunos e análise dos fatores do SAEB – 1997. Relatório técnico, Belo Horizonte: GAME/LME/PROAV, 2000.

VITELLI, Ricardo Ferreira Vitelli. FRITSCH, Rosangela Fritsch. CORSETTI, Berenice. Indicadores educacionais na avaliação da educação básica e possíveis impactos em escolas de Ensino Médio no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Revista Brasileira de Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil. v. 23. 2018. Disponível em: Acesso em: 01 ago. 2019.

Direitos humanos: um fundamento para a dignidade da pessoa humana a partir dos conceitos de justiça ao longo da história

Edson da Silva Rodrigues Lisboa

Luís Fernando Lopes

Tania Rodrigues Lisboa

Marcia Maria Fernandes de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.9

RESUMO

Objetiva-se, aqui, uma discussão sobre os conceitos de justiça que fundamentam as declarações internacionais de direitos humanos e influenciam teorias políticas e as constituições nacionais, desde as épocas antigas ao pós-modernismo. Parte-se do problema que os seres humanos possuem seus direitos claros, amparados, positivados nas declarações internacionais, cujo fundamento se encontra na dignidade da pessoa humana, todavia, cotidianamente, os direitos humanos são violados com base nas características individuais ou externas à pessoa (etnia, cor, religião, nacionalidade, condição física ou escolhas). No intuito de amenizar tal problemática, parte-se da hipótese que ao apresentar conceitos de justiça ao longo dos tempos de alguns filósofos, esta pesquisa possa contribuir com a assimilação dos fundamentos atuais dos direitos humanos. Tem-se na fundamentação teórica quatro referenciais teóricos, os quais são considerados principais porque trazem os assuntos sobre os direitos humanos de forma global, ou seja, fundamentos, gerações e história, conceitos de justiça, universalidade e relatividade, direito natural ou positivo, a saber: Ximenes (2001); Cabrita (2010); Mellegari (2015). Utilizando-se estes estudos sobre o tema como base ampla, o trabalho fora o de concentração nos quatro períodos considerados, pelos autores pesquisados, como clássicos da história (antiga, média, moderna e contemporânea), e neste intuito, tem-se ainda como fundamentação teórica, publicações que abordassem sobre os conceitos de justiça em autores clássicos, auxiliando este estudo para discorrer sobre as correntes de pensamento ao longo do tempo, de forma específica e concentrada em cada época.

Palavras-chave: direitos humanos. justiça. dignidade. história. filosofia.

INTRODUÇÃO

É unânime e notório que a vida em sociedade requer comprometimento social para que haja possibilidade de uma convivência com o mínimo de garantias e justiça social para as pessoas, e com este pressuposto surgem as leis; todavia, em qual medida estas leis garantem, no caso concreto, que uma pessoa seja julgada a partir de suas ações e não pela sua etnia, religião, condição física, material, ou seja, por simplesmente ser pessoa e até que ponto as leis são justas e permitem que uma pessoa humana tenha direitos a ter para si asseguradas as normas de sua respectiva sociedade.

Independentemente das escolhas ou quem seja a pessoa, a justiça deve ser garantida pela dignidade, a qual está presente em todos os seres humanos, prevista na constituição federal brasileira, em seu artigo I, inciso III, na qual se estabelece que a dignidade da pessoa é um fundamento da carta magna, ou seja, é uma das bases para todas as proteções de todos os cidadãos brasileiros, portanto, não pode ser objeto de deliberação pelos representantes do povo no poder legislativo, considerado assim, cláusula pétrea (CF,60, §4º,); consequentemente, as garantias fundamentais da pessoa, e em sentido amplo, os direitos humanos, ou ao menos, os recepcionados, consolidados e positivados pelo legislador brasileiro, não podem ser revogados, considerando-se constitucionalmente todos “iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza (Art. 5º,CF).

Nos tempos hodiernos, “a maioria das interpretações contemporâneas sobre dignidade humana decorre ainda da célebre formulação kantiana que eleva a dignidade como fim em si mesmo acima de qualquer condição” (MELLEGGARI, 2015, p.97), tendo como pressuposto o conceito de pessoa Kantiano como aquela que tem consciência da identidade de si mesma (ME-

NEZES, 2012), contudo, pode-se dar sentido amplo e restrito para as expressões direitos fundamentais e dignidade da pessoa humana, em conformidade com casos concretos surgidos ao longo dos tempos históricos, dado que direitos fundamentais, com base na dignidade da pessoa humana, não é absoluto na história, já que “a ideia de dignidade não surgiu no século XX e nem sempre esteve associada aos direitos humanos ou fundamentais” (FRIAS, LOPES, 2015, p.653).

Em virtude disto, o termo dignidade da pessoa humana não é um conceito unânime, e isto se torna claro quando se analisa os distintos contextos históricos; com isto, pode-se enveredar para a interpretação dada nos estudos de Sarlet (2001), para quem este termo é aberto e em construção permanente e devido a isto não se pode fixar, posto que “uma definição desta natureza não harmoniza com o pluralismo e a diversidade de valores que se manifestam nas sociedades democráticas contemporâneas” (SARLET, 2001, p.40).

Parte-se do pressuposto nesta pesquisa que uma apropriada assimilação do que seja dignidade da pessoa, pode ser alcançada por meio de uma compreensão histórica da concepção de justiça, por alguns pensadores, no período antigo ao pós-moderno, por isto, o objetivo geral deste estudo é apresentar como se apresentaram algumas acepções de justiça de alguns pensadores da época considerada antiga ao período denominado pós-moderno, com o intuito de auxiliar na elaboração e assimilação de como conseguir um critério universal fundamentado na dignidade da pessoa humana, considerando as particularidades de cada cultura, sem recair em um relativismo.

NOÇÃO DE JUSTIÇA AO LONGO DA HISTÓRIA

Ante à noção de um Estado amplo, faz-se possível conceber os direitos fundamentais das pessoas, em períodos mais longínquos da era classificada como moderna, tal qual atesta Leal (1997), *in verbis*: “[...]parece ser consenso entre os historiadores que as origens mais antigas dos direitos fundamentais da pessoa humana se encontram nos primórdios da civilização[...]” (LEAL, 1997, p.20).

Corroborando a assertiva de que as garantias de existência em sentido lato (direitos humanos) ou restrito (fundamentais) para as pessoas já eram pensados antes da modernidade, Taiar (2009), em seus estudos argumenta que havia antes mesmo do surgimento da escrita pelos sumérios(4000 a.C), normativas orais de conduta, as quais eram providos de aspecto religioso, desenvolvendo-se para diretrizes escritas, tais como o códigos de Hamurabi(1772 A.C), Manu(1300 A.C), Torah(1200 A.C) lei das Doze Tábuas(451 A.C); de acordo com a tese de TAIAR(2009), o primeiro conjunto de leis que discorre sobre justiça social é o Código de Urukagina, elaborado aproximadamente em 2350 A.C.

Na Grécia antiga, a ideia de justiça é dada pelos deuses, por meio das teogonias, isto é, relatos sobre as origens dos deuses e pessoas em que demonstram a transição para uma ordem cosmológica ou cosmocêntrica, a qual pode ser conceituada por um “princípio interno de movimento dos seres que lhes confere sua consistência própria num universo ordenado segundo os círculos ascendentes das “naturezas” ou essência” (AQUINO, 2017, p.54) havendo sempre há um embate de forças entre deuses, os quais trazem as verdades essências para se compreender a humanidade (PRATES E SILVA, 1981); (FILHO; BERNARDO, 2018); tal período, apresenta as renomadas tragédias gregas, tais como as de Ésquilo, Eurípedes e Sófocles.

Possível interpretar e ter como marco as discussões sobre jusnaturalismo e juspositivismo a tragédia de Sófocles, em que se discorre sobre os dois irmãos de Antígona, filha de Édipo e Jocasta, estavam lutando entre si em uma batalha para conquistar o reino de Tebas e ambos morreram, e seu tio, Creonte, novo rei de Tebas, não queria enterrar um de seus irmãos. Antígona, inconformada, desobedeceu ao rei e foi sepultar seu irmão, Polinice, para que ele não ficasse vagando no rio dos mortos; o rei, furioso com esta atitude de Antígona, a condenou à morte. Hemon, filho de Creonte e noivo de Antígona, tenta salvá-la, mas, não consegue e por isto comete suicídio; sua mãe, Eurídice, ao saber da morte do filho, Hemon, também se mata.

Assim, de acordo com a narrativa grega, qual lei devemos obedecer? Antígona disse que a lei dos deuses é superior, porque, mesmo que não esteja escrita, sempre existiu e existirá... já a lei dos homens, muda conforme o tempo e as necessidades, significando que a lei dos deuses é natural e a lei dos homens é criada, artificial, sem base de sustentação legal.

Após o surgimento da escrita em 3000 A.C, gradativamente, a história dos homens e dos deuses deixa de ser explicada pelos mitos, os quais são discursos que não podem ser comprovados, calculados ou submetidos cientificamente, trazendo consigo verdades próprias (HAMMES, 2011); esta “transformação ligada à existência de relações sociais igualitárias e estruturas políticas inéditas (democracia) que se estabelecem a partir do surgimento da cidade” (CAIMI, p.110) se possibilitou ainda pelo surgimento das pólis arcaicas, no século VIII A.C (ANDRE, 2016).

Neste contexto, há um segundo momento, nesta primeira fase do jusnaturalismo, com os pré-socráticos, denominados filósofos “físicos” ou da “*physis*”, tem-se a transição do fundamento de justiça dos deuses para a natureza, natural do cosmos (natureza ordenada), sendo necessário por isto, alcançar um princípio universal, a causa de tudo (princípio da causalidade, compreendido aqui como relação necessária entre dois eventos, em que um é causa e outro é efeito).

Neste sentido, “[...]em todos eles, a noção de *physis* está associada a alguma coisa que é fundamental e radical (constitui a base e a raiz) e que, possuindo o atributo da permanência, subjaz ao que é mutável e transitório[...]

 (FILHO; POLITO, 2013, p. 335). Com isto, interpreta-se a noção de justiça, nesta concepção como natural, parte da ordem do cosmos, sendo esta mesma ordem a nortear os valores e tradições da pólis, destacando-se neste período as teses de Platão e Aristóteles.

Para Platão, uma pessoa tem corpo e alma, e esta alma tem três partes: racional, irascível e concupiscente, cada uma destas almas precisa orientar-se pelas virtudes de suas respectivas almas, e com isto, a racional deve primar pela sabedoria e não se enveredar para o orgulho; já a irascível precisa guiar-se pela coragem e não tender à raiva e no que se refere à concupiscente, há de primar pela temperança e não pela extravagância; por intermédio deste aprimoramento interior de cada pessoa em sua respectiva alma, alcança-se a ordem e o equilíbrio interior, o que conduzirá às vias da justiça, pois, “Se ela exercer bem sua função, ela se torna virtuosa, mas se desempenhar mal, ela é defeituosa. Se for virtuosa é justa. Se defeituosa, é injusta (SILVA, 2007, p.49).

Para Platão, na sociedade, da mesma forma que nas almas, há três classes, camponeses, artesãos e comerciantes formam a primeira; a segunda composta pelos guardiões e a terceira, refere-se a dos governantes. Se cada pessoa tem uma alma com três partes e a cidade tem três classes, a função na sociedade precisa estar de acordo com a alma da pessoa e justiça

é que cada pessoa esteja na classe que corresponda a sua alma mais desenvolvida e com isto, uma cidade justa é quando todos conseguem se desenvolver dentro das suas condições, o que acarretará necessariamente na noção de cidadania e de felicidade, de acordo com a concepção cosmocêntrica grega.

Seguindo este direcionamento, a partir das conduções virtuosas de suas almas, haverá um reflexo necessário no cenário da sociedade, posto que, os habitantes e polis estão intrinsecamente vinculados, e por isto há uma “relação de interdependência com o cidadão ideal, pois, para Platão, a cidade é ampliação do cidadão e o cidadão é a cidade em menor escala” (MENESCAL, 2009, p.17), e delibera-se que, a prática da justiça somente se faz a partir das possibilidades atribuídas e conseqüentemente aprimoradas por cada pessoa, o que acarretará no bem-estar coletivo, já que “o bem de si próprio é o bem da cidade. E o bem da cidade se constrói quando cada pessoa colabora, da melhor forma possível, na realização de sua função” (SILVA, 2007, p.38), compreendendo-se que a noção de bem é única, “é o princípio mais eficiente do devir e da ordem do mundo”. (TIMEU, 30 a, b)

Cabe ressaltar, com o intuito de cooperar com o intuito desta pesquisa, que as divisões de classes, com base nas características das almas, não devem fazer-se crer em um privilégio concedido a um grupo, posto que o objetivo é oposto a este, ou seja, busca-se a justiça e o equilíbrio, a partir das diferenças e características de cada um, ou seja, com as disposições e potencialidades próprias.

Nesta linha de pensamento, uma pessoa com talentos naturais deve ser aprimorada socialmente, por meio da instrução para que possa contribuir com a polis, que, “ implica a realização da natureza política do homem, que requer a capacidade de deliberação”(MANIERI, 2017,p.26), e para isto, sempre será necessário que se observe as tendências internas de cada um para que se dê um encaminhamento em que a virtude vigore e cada cidadão cumpra “sua função em harmonia com o fim da parte superior – o logos” (e haja) equilíbrio entre as classes sociais” (PEREIRA MELO; SILVA, 2010, p.02).

Nos ensinamentos do filósofo de Estagira, Aristóteles, e de acordo com a noção de um universo em equilíbrio, organizado e perfeito, tudo é criado para cumprir um objetivo. Se tudo tem um objetivo, quando se faz algo que cumpre a sua finalidade, faz-se o bem, que é cumprir a sua finalidade, o objetivo de cada um no universo, tal qual é objetivamente expressa pelo ateniense: “toda ação e toda escolha, têm em mira um bem qualquer; e por isso foi dito, com muito acerto, que o bem é aquilo a que todas as coisas tendem” (ARISTÓTELES, 1996, p.118).

Para se conseguir fazer o bem e encontrar as virtudes(areté), deve se agir pelo meio-termo, sem excesso ou falta, o que deve ser uma prática rotineira na vida de uma pessoa, almejando-se o bem supremo, algo que “está claro que não é possível que (...)seja algo comum, uno e sua predicação universal, pois nesse caso não seria predicável em todas as categorias, restringindo-se a uma apenas” (ARISTÓTELES, 1996, p. 150).

Face a isto, alcançar o bem supremo, a depender de cada ação, é fazer o bem, de acordo com a finalidade(thélos) e conseqüentemente é estar feliz (eudaimonia) com a prática do meio-termo, o que requer excelência da conduta; assim, se “qualquer ação é bem realizada quando está de acordo com a excelência que lhe é própria(...) o bem do homem nos aparece como uma atividade da alma em consonância com a virtude” (ARISTÓTELES, 1996, p. 134).

Em sentido amplo, uma pessoa é justa quando “a virtude que inclina a atividade humana para o bem, tendência natural de todas as nossas condutas. É uma atividade a serviço da ordem” (MELLEGGARI, 2015, p.56); já em um sentido restrito, amparado pela aceção ampla de universo, há de se ter a prática do meio-termo, cuja dedicação e esmero, leva necessariamente à justiça,” como areté (excelência), [...] (e) está relacionado com o caráter do homem, e este relacionado aos seus hábitos” (DIAS, 2012, p.57), a qual permite que se tenha ao longo da existência das pessoas uma garantia flexível de conduta, o que permite afirmar a não existência da relatividade do direito fundamental de um indivíduo, porém, não se constituindo um caráter intransigente de universalidade de suas garantias, pois, o imperativo moral em Aristóteles{...} nunca é um dever que se impõe por ele mesmo, sem nenhuma outra consideração. Este dever encontra um limite nas circunstâncias em que se produz a ação (NEVES PINTO, 2012, p.366).

Para Platão, há uma ideia de bem universal a ser alcançada de justiça, por meio das espécies de alma e suas correspondências com as classes sociais e para Aristóteles, o bem é de acordo com a finalidade(teleológico), trata-se apenas de uma referência que não exime a responsabilidade do agente em suas ações práticas cotidianas, pois, não se “supõe univocidade, pois não existe uma única forma do bem para todos e tudo” (PAVIANI, 2012, p.76).

Já no que tange ao vínculo com a pólis não se diferem, pois, ambos salientam a necessidade de se aprimorar na sociedade, atendo-se às suas diferenças e potencialidades, podendo ser feliz, se somente se cumprir sua finalidade com a sua comunidade, posto que o bem da pessoa, deve ser necessariamente o bem da vida social, pois, isto gera a harmonia e o equilíbrio do universo. Pode-se, em suma, compreender que quando são proporcionadas condições na pólis e são observadas e aprimoradas pelos cidadãos tais condições equitativas, tem-se a garantia dos direitos para todos.

Impende salientar que com base nestas ponderações, é possível apresentar as discussões sobre direitos humanos, inicialmente, com estas visões de justiça grega, compreendendo-as como sendo orientadas em um primeiro momento pelos deuses, e posteriormente pela ordenação da natureza (physis), à qual identicamente regrará a vida na pólis (FILHO; BERNARDO, 2018).

Em um segundo instante temporal, aqui demarcado, traz-se à luz as perspectivas da concepção de justiça medieval, a qual ocorre em decorrência de uma transição histórica da perda da noção de pólis pelos gregos, a partir do domínio da macedônia, iniciado na batalha de Querónia (338 a.C). Gradativamente, a noção de pólis deixa de ser um ponto central para as discussões e a concepção de felicidade precisa ser transformada e pautada em outras concepções, tais como nas escolas filosóficas helenística (cinismo, epicurismo e estoicismo, dentre outras); tal consolidação de contexto, dá-se ainda mais com a queda do império romano e com o surgimento e ascensão da religião cristã.

Neste momento, transpassa-se à noção de natureza ordenadora “a natura não é só nem principalmente aquilo por que cada coisa tem um modo de ser próprio, mas o modo de ser próprio de cada coisa enquanto criada por Deus” (TEIXEIRA, 1990, p. 124), e não se concebe mais a natureza por si, como ordenadora, causa em si e sim como criação de um ser único. Para Heck, (2008), não se vislumbra que o criador altere a sua própria criação, já que não pode haver inconsistências na criação divina.

Perceptível é o fato de que a natureza continua sendo uma referência para os seres humanos, porém, há outras implicações, pois, aqui, concebe-se a fonte dos direitos humanos como concessão de um Deus monoteísta e é alcançada não pela coletividade (pólis) e sim da conduta individual do sujeito, e conseqüentemente, isto denota uma nova concepção moral.

Com a consolidação do cristianismo, o coletivo e o social perdem relevância, pois, Deus se vinculará individualmente e julgará até mesmo os pensamentos, não se restringindo mais às condutas visíveis, desobrigando-se à inserção em um determinado grupo (CHAUÍ, 2003). No pensamento cristão, o homem deixa de ser um cidadão da pólis para se tornar um filho, que deve servir a Deus, e por tal motivo será do homem exigido, as virtudes cristãs teológicas (fé, esperança e caridade), cujo conceito não encontra respaldo nas virtudes gregas (agir da melhor maneira, a fim de alcançar suas potencialidades) (LISBOA, 2018).

Na concepção cristã, a ideia de justiça e lei não está mais vinculada à noção de uma ordem cósmica, à qual se reflete na pólis e sim no aspecto individual de uma pessoa que tem os seus compromissos diretamente com Deus, pois, em uma última instância, é este ser quem decide o destino de cada indivíduo e não a sociedade ou natureza.

No que se refere especificamente aos direitos humanos, na idade média, não se faz necessária uma vinculação social para que sejam garantidos os direitos de cada um, posto que basta o fato de ser o que se é e estar no mundo, logo, “vieram a influenciar diretamente o pensamento jusnaturalista e a sua concepção de que o ser humano, pelo simples fato de existir, é titular de alguns direitos naturais e inalienáveis”. (MELLEGGARI, 2015, p.33).

A partir do renascimento (séculos XV e XVI) e os eventos da reforma protestante (XVI), tem-se como classificação histórica, o período moderno (século XVII a XVIII), em que se contesta os valores e tradições católicos. Perde-se, hegemonia as noções de cosmos ordenado(cosmocentrismo) bem como de filho de Deus(teocentrismo) e paulatinamente direciona-se o centro para a pessoa(antropocentrismo), a qual está associada ao pensamento de Descartes(LOBO, 2011), pois, “[...] o homem que, na Idade Média era apenas um instrumento em serviço da religião, na Idade Moderna, a partir da filosofia cartesiana, passa a ser reconhecido como sujeito, quando Descartes apresenta o sujeito pensante como a única certeza indubitável[...]”(ROCHA, 2014, p.49).

Logo, o pressuposto deste período é de possibilidades de conhecimento da natureza e da sociedade, já que tais elementos são capazes de serem percebidos pelo intelecto humano e com isto teorizar, conhecer e dominar (CHAUÍ, 2003; PINTO, 2016). As noções e fundamentos de justiça, liberdade e cidadania são pensadas, neste período, valendo-se da razão humana e não mais são concebidas ou expressões do cosmos ou de Deus (TEIXEIRA, 1990; XIMENES, 2001).

Com estas considerações sobre o jusnaturalismo moderno, traz-se à baila, as discussões de Grocio, Hobbes, Locke e Rousseau, os quais são denominados de contratualistas, contratos firmados com o soberano para que haja a preservação de seus direitos naturais, no qual o Estado serve aos propósitos do indivíduo, posto que não se concebe homogeneamente uma ordem cosmológica ou teológica.

“O direito natural é tão imutável que não pode ser mudado nem pelo próprio Deus. Por mais imenso que seja o poder de Deus, podemos dizer que há coisas que ele não abrange”.

(GRÓCIO, 2004, p. 81); com esta assertiva, de Hugo Grócio, no século XVII há uma reformulação da concepção da corrente jusnaturalista, qual possuía base no cosmos ou em Deus; com a sua obra *Do direito da Guerra e Paz* (1625), o fundamento modifica-se, o que caracteriza o denominado jusnaturalismo moderno.

As pessoas tendem natural e racionalmente, buscar a vida em sociedade, a qual traz a possibilidade de paz, segurança e tranquilidade e a justiça está fundamentada na sociabilidade e não apenas pela utilidade. Suas concepções de “vida em sociedade ordenada segundo os ditados da reta razão é a fonte do direito. Toda a teoria do direito internacional construída por Grotius no *De iure belli ac pacis* deve ser referenciado à natureza humana social e racional” (BARNABÉ, 2009, p.29), ou seja, a razão e não a utilidade ou necessidade é a base para uma vida em sociedade em todos os lugares do mundo(direito das gentes/*ius gentium*) e portanto, o Estado em todas as nações tem o dever de assegurar a justiça, que é um consenso entre as pessoas, as quais racionalmente optaram por estabelecer uma convivência coletiva(BEDIN, 2020). Ao formular em suas obras as diretrizes para uma relação amistosa entre os Estados com base em um direito natural, compreende-se no autor um direcionamento específico para os direitos humanos que precisava necessariamente estar amparado por uma causa comum, no intuito de que todos fossem tidos como seres com dignidade individual e não apenas coletiva, enquanto cidadãos de determinada nação.

Hobbes, em virtude da competição, descrença e a glória, as pessoas estão em constante estado de natureza conflituoso; para manter a harmonia, e conservar o seu único direito natural, a legítima defesa, deve-se criar o Estado que, segundo Hobbes, seria um homem artificial, o *Leviatã*, o qual precisa ser superior a todos os outros seres humanos, a fim garantir a segurança, não apenas contra o inimigo comum, mas também contra as suas próprias paixões; com isto, cria-se um pacto social, no qual as pessoas, contratualmente se submetem ao soberano delegando a ele todos os poderes estatais, ressaltando que a única maneira legítima de alguém contestar o poder do soberano é quando este atente contra a vida de um cidadão, de forma injusta ou sem justa causa.

Depreende-se da concepção hobbesiana, que a noção de justiça é a manutenção do pacto social estabelecido entre a sociedade civil e o soberano, de uma lei natural (direito à vida) e a positiva (sistema de leis organizadas); assim, “a justiça, quer dizer, o cumprimento dos pactos é dar a cada um o que é seu, é um ditame da lei de natureza” (HOBBS, 1979, p. 162); isto é, em Hobbes, “a justiça (é)uma fórmula muito simples, clara, objetiva, eficaz e de conhecimento de todos, qual seja: os pactos devem ser cumpridos, a lei deve ser cumprida”(CAPPELLARI, 2014, p.136).

Em Hobbes, a razão humana faz a pessoa desconfiar de seu próximo e é um dos motivos que fazem com que haja um estado de natureza conflituoso; já para Locke, a razão humana, faz com que todos vivam bem e percebam os direitos de outrem. Para o referido autor, nesta lei original, natural, tal qual apregoa a concepção jusnaturalista, há desde sempre o direito à vida, à liberdade e à propriedade, e, portanto, ao existir por si só, já se concebe o indivíduo como sujeito de direitos natos. As pessoas, viviam em um estado de natureza, na qual possuíam todos os seus direitos livres, “e este é, um estado de perfeita liberdade para ordenar as suas ações e dispor das suas posses e pessoas como acharem melhor, dentro dos limites da lei natural sem pedirem autorização, ou dependerem da vontade de nenhum outro homem” (LOCKE, 1973, p.

41).

A função do Estado é a de proteger todos os cidadãos como seres racionais, livres e iguais; ressalta-se que, a igualdade é na garantia de todos terem os seus direitos naturais preservados e não pela igualdade em si de todos, afinal, as condições de cada um impedem uma igualdade entre os seres humanos. A proteção exigida do governante é o pilar da noção de justiça em Locke, posto que há de se manter a coesão social, cumprindo-se o contrato social estabelecido (NASCIMENTO, 2017). Este pensamento leva Locke para a ser um teórico a conciliar noções de um governo liberal e a base de direitos fundamentais que devem ser amparados pelos direitos humanos (MELLEGGARI, 2015; CABRITA, 2010)

De acordo com Rousseau, as pessoas nascem boas, livres, em estado natural com todos os seus direitos, contudo, em virtude de haver vaidade por parte de alguns, incorreriam no risco de que houvesse opressão por parte de alguns sob outros; com isto, para que a sociedade se mantivesse no estado de direito natural total, estabeleceu-se um contrato social com um governante; neste contrato, objetivava-se manter a liberdade natural, posta em risco com outras vontades particulares de outros indivíduos, logo, se havia a iminência de se perder para outros a liberdade, optou-se por fundi-las todas em só pessoa, na qual ninguém seria titular e o respeito a esta única vontade personificada, manteria a soberania de todos, posto que o governante seria um servidor para se manter a integridade dos direitos de cada um; assim, obedecer é um ato de compromisso com a liberdade, a qual fora construída com o pacto social, e “[...] cada um, unindo-se a todos, só obedeça, contudo, a si mesmo” (ROUSSEAU, 1973, p. 48).

Neste sentido, “submetendo-se cada um a todos, não se submete a ninguém em particular, e como não há um associado sobre o qual se adquira o mesmo direito que se cede sobre si próprio, ganha-se a equivalência de tudo o que se perde e maior força para conservar a que se possui” (ROUSSEAU, 1973, p. 49).

Estabelecido o contrato social não há luta contra o Estado para se ter liberdade, pois, esta somente poderá ser encontrada dentro desta instituição regulatória, afinal, a pessoa é ao mesmo tempo que é cidadã é também parte do Estado, posto que o contrato fora proposto por cada um (CABRITA, 2010). Para o prosseguimento do contrato social, há de se observar as normatizações sociais, as quais são as prerrogativas de se viver bem em comunidade, de forma igualitária, pois, “o primeiro e maior interesse público é sempre a justiça. [...] cada particular no povo sabe bem que se houver exceções, elas não serão a seu favor. Assim, todos temem as exceções, e quem teme as exceções ama a lei” (ROUSSEAU, 2006, p. 49). Destarte, a concepção de justiça no pensador genebrino está atrelada à observância das leis instituídas, as quais são normatizadas pelo governante, contudo, a partir de uma vontade soberana do povo, a fim de se manter a legitimidade da ordem civil, a qual será comprometida se os seus próprios legisladores (o povo) não se dispuserem a cumprir as normas sociais.

Na tradição grega de um cosmos ordenado em que os talentos naturais eram vitais para o equilíbrio do universo, a pessoa deveria encontrar e compreender as suas diferenças para manter o equilíbrio do universo, conforme os seus talentos, ou seja, precisa estar de acordo com a sua finalidade na existência, posto que todos nascem para algum fim (finalidade de cada um), o que significa, um “estado originário para um estado perfeito e acabado (télós), em que um ente natural realiza a sua própria substância, é um processo que constantemente está a processar-se” (DIAS, 2012).

Para Kant, o ponto fundamental e determinante moral era o que fazer com os talentos (intencionalidade) e não a consequência ou os resultados dos atos, pois, quando se analisa as ações pela intenção, fica perceptível se a escolha foi baseada na liberdade racional, tendo por base o imperativo categórico, no qual se traz o postulado de que as pessoas têm dignidade e não podem ser compradas, posto não serem objetos, e devem ser compreendidas como fim e não como meio.

No reino dos fins tudo tem ou um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-se pôr outra em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, portanto, não permite equivalente, então tem ela dignidade. [...] aquilo [...] que constitui a condição só graças à qual qualquer coisa pode ser um fim em si mesma, não tem somente um valor relativo, isto é, um preço, mas um valor íntimo, isto é dignidade (KANT, 2004, p. 77).

Para Kant, uma ação é considerada justa com valor moral quando se analisa a sua intenção, a qual deve estar motivada pelo dever de fazer (deontologia) e não estar amparado em qualquer outra espécie de interesse (imperativo categórico), que tem como pressuposto a racionalidade e a liberdade da pessoa, expresso por um imperativo categórico.

age só segundo máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal [...] age de tal maneira que possas usar a humanidade, tanto em tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como fim e nunca simplesmente como meio” (KANT, 2004, p. 51,59).

Parte-se da concepção que qualquer pessoa tenha condição de julgar uma ação, amparados por seu discernimento em qualquer contexto possível, sem parcialidade, ou seja, motivado por paixões e desejos estimulados pelas inclinações corporais; neste sentido, às pessoas podem ser imputadas ações esperadas racionalmente, posto que, liberdade implica escolher não fazer o que se deseja e sim o que deve ser realizado, regulado pela lei moral que ilumina o ser humano.

A liberdade em Kant é um postulado e não deve seguir nenhuma outra lei que não seja a sua própria razão, pois, “a razão pura é por si só prática e dá (ao homem) uma lei universal, que chamamos de lei moral” (KANT, 2002, p.52); conseqüentemente, a liberdade é fundamental na autonomia da pessoa, posto que depende única e exclusivamente da racionalidade do ser humano, o qual não pode estar em sujeição a uma lei exterior(heteronomia), como era no cristianismo que, mesmo dando à pessoa livre arbítrio, não tinha a razão humana como último fundamento e sim a vontade de Deus e “se a ética exige um sujeito autônomo, a ideia de dever não introduziria a heteronomia, isto é, o domínio de nossa vontade e de nossa consciência por um poder estranho a nós?” (CHAUÍ, 2003, p. 442).

Com fulcro no imperativo categórico, todas as pessoas precisam ser tratadas como fim e não como meio e sendo todos livres e racionais, não se conceberia uma ação que limitasse a liberdade de outrem, sendo que uma ação como esta seria considerada injusta (BOTAN, 2005; MORAES, 2015), e neste caso justiça precisa zelar “em eliminar esses obstáculos, ou seja, fazer com que cada um possa usufruir da liberdade que lhe pode ser consentida pela liberdade, igual dos outros, entendendo por liberdade aquela esfera do não-impedimento” (MEZZOMO, 2019, p.214) ou seja, fazer justiça é fazer uso do exercício racional de liberdade.

Depreende-se, à luz das premissas kantianas, busca-se um princípio máximo para as ações das pessoas, isto é, uma “validade objetiva da moralidade”, baseada única e estritamente da própria pessoa e jamais por uma fonte externa (SILVEIRA, 2014, p.52; HÖFFE, 2005), logo, o princípio da dignidade da pessoa humana como fim em si mesma é base para o imperativo

categórico kantiano e sustenta a validade universal dos direitos humanos universais, o qual deve ter por base sempre a pessoa como fim e não como meio.

Para a noção utilitarista, o qual tem como principal representante, Jeremy Bentham (1748-1832), as consequências devem pautar as ações, distintamente da intencionalidade kantiana, na qual a boa vontade vale por si mesma e não pode em hipótese alguma depender dos desejos e inclinações corporais.

Na visão de Bentham, atitudes são válidas moralmente desde que se obtenha resultados benéficos, afinal, todas as pessoas buscam a satisfação de suas necessidades naturais, pois estão destinadas a se orientar “sobre o domínio de dois senhores soberanos: a dor e o prazer. Somente a eles competem apontar o que devemos fazer, bem como determinar o que na realidade faremos (BENTHAM, 1974, p.09). Logo, para se obter êxito de uma vida copiosamente abundante para a natureza humana e com isto alcançar a felicidade há de se desviar da dor e obter o prazer, tal qual é consagrado pelo princípio utilitarista.

Constata-se destas observações que, as ações não devem visar a intencionalidade e sim as suas consequências, analisando se as mesmas trazem plena felicidade para o maior número de pessoas e nesta perspectiva, o elemento que pode ser considerado universal a todos os seres humanos é a busca do bem em si(prazer) e o desvio do mal em si(dor), elementos que podem ser quantificados e calculados e que “nos orienta em uma dada situação, onde, se ao final houver um número positivo – a ação é boa e deve ser executada, se houver um número negativo, não devemos ir adiante” (OTAVIANI, 2010, p.14).

Na concepção de justiça utilitarista de Bentham, há de se priorizar o bem-estar da comunidade, contudo, ao se deparar com situações de conflito entre o bem coletivo e o individual, deve-se priorizar o maior número de beneficiados, mesmo com comprometimento de uma parcela da sociedade. Neste sentido, justiça social deve ser interpretada quando se serve ao interesse do povo ou da comunidade, compreendida como “um corpo fictício, composto de pessoas individuais que se consideram como constituindo os seus membros” (BENTHAM, 1974, p.11) que sempre têm interesse em gozar de felicidade plena diante das situações cotidianas em distintos contextos. Há de se observar, portanto, que as bases de comportamento de justiça no utilitarismo de Bentham e de Kant são diametralmente opostas.

Os direitos humanos se pautam sempre em alguma base teórica e com isto, a observação entre as concepções utilitarista de Bentham e deontológica de Kant, faz-se pertinente quando se elabora fundamentos morais de comportamento, os quais são norteadores para legislações positivadas que refletem diretamente nas condutas das pessoas e nos seus respectivos direitos sociais, posto que se indaga se o bem estar da maioria é parâmetro para positivar direitos, ou se deve ter como critério a existência por si só de alguém para se designar a base de uma justiça universal para todos.

O alicerce dos direitos humanos é amparado por um princípio de dignidade da pessoa humana e com isto está pautada nos escritos de Kant; por outro lado, ao se analisar direitos fundamentais na perspectiva do utilitarismo não há sustentação, em virtude de não haver direitos naturais, e por isto, há de se analisar o bem-estar coletivo de uma maioria nos casos práticos, e desta maneira não é possível que todos se deleitem, já que sempre haverá aqueles os quais deverão se sacrificar, afinal “não existem quaisquer direitos antes da formação de um Estado e

que a expressão direitos naturais é “meramente figurativa”(CABRITA, p.132).

As duas guerras mundiais as duas guerras mundiais, bombardeio de Hiroshima e Nagasaki, os campos de concentração nazistas, das geometrias não euclidianas e a física não newtoniana comprometeram as crenças de um paradigma racional para o progresso e desenvolvimento da civilização e questionaram se de fato as premissas científicas podem ser consideradas absolutas e precisas (CHAUÍ, 2003; ARANHA, 1997).

A partir desta ruptura com uma premissa de possibilidade de conhecimento, através da ciência da razão e da ciência, tem-se início a denominada filosofia contemporânea, abrangendo o século XIX aos dias atuais, na qual não se tem sintetizada de forma precisa e sistematizada as suas características, em virtude da proximidade com o período, todavia, não desconsiderando este elemento de proximidade, fica perceptível que a convicção de um progresso, considerado como desenvolvimento contínuo e o de cultura, são preteridos, posto se conceber neste tempo que não há fases para a humanidade de forma homogênea, já que esta assertiva desconsidera que cada povo trazer consigo suas peculiaridades geográficas, políticas, históricas, linguagem, dentre outras particularidades (Chauí, 2003).

No intuito de favorecer as aplicabilidades dos direitos humanos na idade contemporânea, surgem as teorias críticas, tendo como principais representantes, Joaquín Herrera Flores (1956-2009), Helio Gallardo (1942-), Boaventura Sousa Santos (1940 -) e Perry Anderson (1938-). As teorias críticas tem como cerne, relacionar as concepções de dignidade, pessoa, justiça para situações cotidianas, nas quais há situações de incompatibilidade entre o ser e o dever ser e deste modo efetivar todos os pontos considerados universais para as particularidades. Desta forma, expande-se e discute-se a origem dos direitos, se são naturais ou resultados de processos históricos, sua abrangência de caráter universal ou relativa (nacional).

Em Boa Ventura de Souza Santos, é trazido o denominado de imperativo intercultural, ou seja, algo que poderia ser apreendido por todas as culturas e se tornar uma máxima com viés equitativo, tal qual é assim transparecido: “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 1997, p.1220), ou em outros termos: se a igualdade é justa, há de lutar pela igualdade; se a igualdade é injusta, há de se lutar pela desigualdade.

Para o renomado autor, não se pode crer em uma legitimidade universal e sim em um processo de multiculturalismo, o qual pode ser concebido por meio de uma hermenêutica diatópica, na qual qualquer grupo de distantes regiões do mundo podem ser analisados em suas variações e contextos locais. (SANTOS, 1997).

Tratando-se da garantia dos direitos humanos, há de se considerar as premissas da equidade que “Aristóteles definiu como uma adaptação da lei quando ela é deficiente por causa da sua universalidade, implica sempre uma moderação das palavras da lei, em casos particulares, para atender melhor à sua finalidade e ao seu espírito (MONTORO,1997, p.143) e em virtude da imperiosa indispensabilidade do princípio da equidade na aplicabilidade dos direitos humanos, há de se refletir que “a liberdade e a igualdade dos homens não são um dado de fato, mas um ideal a perseguir; não são uma existência, mas um valor; não são um ser, mas um dever ser” (BOBBIO, 1992, p.18), e se assim o é, as minorias sociais precisam consagrados pelos organismos internacionais, mesmo que ainda não reconhecidos, recepcionados, ratificados ou

incorporados nos ordenamentos jurídicos nacionais, posto que se os direitos estão declarados internacionalmente significa que não é fora de propósito que as pessoas reivindiquem o seu cumprimento em suas vidas cotidianas.

Na idade considerada, homoganeamente, de contemporânea, surge nos anos 80, um dissenso sobre a nomenclatura e características a serem acolhidas: contemporânea ou pós-moderna. Ressalta-se aqui na pós-modernidade a temática das identidades, cujas discussões não se pautam mais nas morais universais anteriores, tais como a antiga cosmocêntrica, a medieval teocêntrica, a moderna antropocêntrica, ou mesmo a contemporânea, resultado de todas estas; a pós-modernidade se caracteriza como um recomeço.

Os direitos humanos na sociedade pós-moderna precisam ser repensados sob o prisma das diversas e distintas culturas, posto não poderem ser compreendidas sob a ótica de apenas um determinado grupo, o qual pensa de acordo com o seu contexto o que deve ou não ser considerado como dignidade fundamental.

Contudo, o fato de ter que se examinar as especificidades culturais de cada região do mundo, considerando a geografia, religião, cultura, condições materiais, étnicas, dentre outros, não prescinde o fato de se dever ter um referencial básico para todos os humanos, sob pena de um relativismo, no qual todos os episódios de violações aos direitos humanos fossem tidos como resultado de uma particularidade cultural (GIMENEZ, 2017).

A pós-modernidade, na visão de Zygmunt Bauman (1925-2017), é caracterizada pelo consumismo e relações líquidas, consequência de uma busca por identidade, a qual pode ser compreendida como uma consciência de si na sociedade (posição social; hierarquia; identidade de classe, de gênero, étnica, religiosa).

Anteriormente, a identidade era dada pela estabilidade de um centro de referência e não havendo mais esta referência buscam criar e recriar suas próprias identidades no espaço em que é possível e conhecido, ou seja, o público, o qual por sua vez, não possui condições de atender a esta reivindicação da sociedade e conseqüentemente, não há um diálogo entre o público e o privado, comprometendo a garantia de direitos às pessoas, pois o Estado atende apenas às exigências de um poder externo liberal, o qual não está comprometido com a realidade local de seus cidadãos. O resultado disto é uma inaptidão do Estado em criar políticas públicas e conseqüentemente um consumismo progressivo (Bauman, 2000).

Há de reconhecer que “o consumismo, em aguda oposição às formas de vida precedentes, associa a felicidade não tanto à satisfação de necessidades (...), mas a um volume e uma intensidade de desejos sempre crescentes, (BAUMAN, 2008, p. 44); assim, o consumo pode ser uma busca incessante da sua identidade, contudo, a criação da identidade está atrelada à sociedade, posto que é nela que a pessoa se reconhece enquanto sujeito de direito.

Neste raciocínio, o que se quer efetivamente não é o consumo e sim a estabilidade nas relações, as quais não existem mais, contudo, é idealizado por pessoas que tem direito a ser e estar na comunidade, todavia, não conseguem, posto que é apenas um direito formal e não material.

No espaço público, as leis são criadas e discutidas pela comunidade, espaço que se efetiva a democracia, pois, “sem a ágora, nem a pólis nem seus membros poderiam alcançar e

muito menos preservar a liberdade de decidir o sentido do bem comum e o que se deveria fazer para atingi-lo". (BAUMAN, 2000, p. 93), todavia, o Estado não consegue atender as expectativas das pessoas que, sem alternativa, se frustram e consomem, já que a eclesía (poder público, não está direcionada para a coletividade.

Considerando que o objetivo de todas as pessoas é buscar a paz, a justiça social, segurança e liberdade na comunidade, a qual é desejada e encontrada apenas no espaço público, e por estarem as relações entre as pessoas e o Estado estão fragilizadas, há claramente uma impossibilidade de se garantir a justiça social, que somente ocorrerá quando houver um equilíbrio entre poder, Estado local e no momento em que o cidadão deixar a sua individualidade e participar ativamente da comunidade política. (BAUMAN, 2009).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um período de significativas obras do Iluminismo(XVII e XVIII), tais como ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita e A paz perpétua de Kant, Revolução Francesa de 1789, bem como duas guerras mundiais, cinquenta nações em 1948 compuseram trinta artigos escritos sobre os direitos humanos que tentam compor uma gama de garantia a direitos básicos a todas as pessoas em todas as partes do mundo, independente de gênero, religião, cor, nacionalidade, orientações políticas e quaisquer outras possibilidades de distinção de uma pessoa para outra.

Evidentemente, com tal promulgação as discussões se tornaram constantes, afinal, em virtude das diferenças entre as pessoas, todos se sentem no direito de expressar suas convicções em seu nome, para os seus grupos ou mesmo representar seus Estados de origem e por este motivo, desde então, aborda-se temas de minorias sociais, de pessoas em estado de vulnerabilidade, as quais se avivaram com a consagração de um direito atribuído a um ser humano pelo simples (ou complexo) fato de ser, mesmo sem voz ou vez em algum lugar recôndito do planeta e por mais que sejam noções abstratas, pensadas por pessoas que não tiveram a oportunidade de se familiar com as especificidades e particularidades de cada região do mundo, são essenciais para se ter um parâmetro e critério de tratamento para as pessoas que, no caso, para uma concepção ampla de direitos humanos, é a dignidade humana para cada ser existente, independente de quaisquer outras; por conseguinte, todos devem ser tratados de forma igualitária, todavia, equitativamente, perante as legislações de cada nação, sendo um dever partir do princípio de que todos são seres humanos e este fato por si só, já uma prerrogativa inerente à pessoa humana.

Pode-se ter em mente que o objetivo deste estudo fora alcançado, em razão de terem sido apresentadas diversas correntes, cujos desenvolvimentos teóricos abarcaram o tema das concepções sobre as noções históricas de justiça que em última instância é o empreendimento de diversos grupos sociais ao longo dos tempos.

Há de se ter como ressalva, entretanto, que há muitos outros pensamentos clássicos que não foram trazidos por este estudo, os quais são extremamente relevantes e precisam ser examinados com acurácia, tais como por exemplo, de Edgar Morin, Spinoza, Derrida, Habermas, Hans Kelsen, Hanna Arendt, Marx, John Rawls, Claude Lefort, Milton Santos, dentre outros, nos quais os movimentos sociais se baseiam para reivindicar nos espaços públicos de seus países a

efetividade de seus direitos explícitos, implícitos ou ainda não regulados pelas organizações de direitos internacionais.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, Alessandra. O mundo da pólis: reflexões a partir do modelo ateniense e da crise no território políade no século IV a.C. *Romanitas – Revista de Estudos Grecolatinos*, n. 7, p. 29-48, 2016.
- AQUINO, Marcelo. Memória do ser e afirmação de Deus em Lima-Vaz. *REVISTA DE FILOSOFIA*, Belo Horizonte, v. 44, n. 138, p. 39-73, jan./abr., 2017.
- ARISTÓTELES. *Ética à Nicômaco*. São Paulo. Nova Cultural: 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BARNABÉ, Gabriel Ribeiro. *Cadernos de Ética e Filosofia Política*, 2009.
- BEDIN, Gilmar Antônio e Oliveira, Tamires de Lima de. O Pensamento de Hugo Grócio e o Resgate do Ideal de Justiça Internacional. *Sequência (Florianópolis)* [online]. 2020.
- BENTHAM, Jeremy. *Uma introdução aos princípios da moral e da legislação*. Tradução de Luiz João Baraúna. São Paulo: Abril Cultural, 1974.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 9 ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- CABRITA, Isabel Sousa do Amaral Xavier. *Breve Ensaio Sobre os Direitos Humanos*, 2010.
- CAIMI, Claudia Luiza. Do Mito À Razão: A Lógica Da Ambiguidade E A Lógica Da Não Contradição. *Língua e Literatura*, n. 29. p. 105-123. 2007.
- CAPPELLARI, Rodrigo Toaldo. A concepção de justiça em Thomas Hobbes e a ligação entre Sociedade, Lei, Política e Direito. *Lex Humana, Petrópolis*, v. 6, n. 2, p. 118-138, 2014.
- DIAS, Kleber Eduardo Barbosa. Justiça e areté como horizonte ético no pensamento de Aristóteles. *Revista Jurídica da UniFil*, Ano VI no 6, 2012.
- FILHO, Gerson Pereira; BERNARDO, Isadora Prévide. Justiça e Ética como fundamentos do Direito na Filosofia Antiga. *Sapere aude – Belo Horizonte*, v. 9 – n. 18, p. 329-350, jul./dez. 2018.
- FRIAS, Lincoln; LOPES, Nairo. Considerações sobre o conceito de dignidade humana. *Revista Direito GV* [online]. 2015.
- GIMENEZ, Charlise Paula Colet. Dos direitos humanos e dos conflitos na sociedade líquida pós-moderna. *Revista do Programa de Pós- Graduação em Direito da UFC*, 2017.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015

- HAMMES, Itamar Luís. Mito e Racionalidade científica: notas a partir do livro Mito e Razão de Gadamer. Semana Acadêmica do PPG em Filosofia da PUCRS, VII Edição, 2011.
- HECK, José. Origens e Aporias do Jusnaturalismo Moderno. *etic@*, Florianópolis. v. 7, n. 2, p. 215-232, dez/2008.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã ou matéria: forma e poder de um estado eclesiástico e civil*. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. 2ª ed. Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- HÖFFE, O. Immanuel Kant. Trad. Christian Viktor Hamm e Valerio Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos Costumes e Outros Escritos*. São Paulo: Martin Claret: 2004.
- KANT, Immanuel. Idéia de uma história universal com um propósito cosmopolita, in: *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70, 2009.
- LEAL, Rogério Gesta. *Direitos humanos no Brasil: desafios à democracia*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora; Santa Cruz do Sul; EDUNISC, 1997.
- LOCKE, John. *Segundo Tratado Sobre o Governo Civil*. Trad. Magda Lopes, Editora Vozes, 4ª Ed, 2004.
- LOCKE, John. *Segundo Tratado sobre o Governo Civil*. Editora Abril Cultural, São Paulo, 1.974.
- LOCKE, John. *Ensaio sobre o entendimento humano*. V. 1, Livro, II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999
- LOBO, Vinicius. *Problemas práticos no conhecimento de si: o debate de marx com o antropocentrismo*, 2011.
- MANIERI, Dagmar. O Conceito de Areté em Aristóteles. *Petropolis, Synesis*, v. 9, n. 2, p. 15-29, ago/dez 2017.
- MELLEGARI, Iara Lúcia Santos. *A dignidade humana como fundamento moral do direito a ter direitos na perspectiva filosófica dos direitos humanos*, 2015.
- MENESCAL, Ana Alice Miranda. *A ideia de justiça e a formação da cidade ideal na república de Platão*, 2009.
- MENEZES, Edmilson. Kant e a noção de pessoa. *Rev. Filos., Aurora, Curitiba*, v. 24, n. 34, p. 49-59, jan./jun. 2012.
- MEZZOMO, Cacilda Jandira Corrêa. *Justiça Em Kant*. Caxias Do Sul, 2019.
- MONTORO, André Franco. *Introdução à Ciência do Direito*. 24. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1997.
- MORAES, Líria Kédina Cuimar de Sousa. *Justiça Em Aristóteles, Kant E Sandel: Um Estudo Comparado*. *Revista de Teorias da Justiça, da Decisão e da Argumentação Jurídica*, 2015.

- NASCIMENTO, Christian Lindberg Lopes do. O Direito em John Locke. *Sapere Aude*, v. 8, n. 16, p. 429-442, 21 dez. 2017.
- NEVES PINTO, Gerson. O debate em torno dos fundamentos do direito natural em algumas das interpretações sobre o capítulo 7 do livro 5 da ética Nicomaquéia de Aristóteles. *Revista NEJ - Eletrônica*, Vol. 17 - n. 3 - p. 359-367 / set-dez 2012.
- OTAVIANI, Márcia Cristina. Jeremy Bentham: Prazer e Dor – como mensurá-los? *Revista História da Ciência*. Volume 1, 2010
- PAVIANI, Jayme. A ideia de bem em Platão. *Conjectura*, Caxias do Sul, v. 17, n. 1, p. 68-82, jan./abr. 2012.
- PEREIRA MELO, José Joaquim; SILVA, Ruy Gustavo da. O Pensamento Político E A Formação Do Homem Ideal Em Platão. *Anais da Jornada de Estudos Antigos e Medievais* ISSN 2177-6687, 2010.
- PINTO, Matheus Gomes Reis. Descartes e o método filosófico aplicado à matemática. *Enciclopédia Pelotas*; volume 6, 2016.
- PRATES E SILVA, Regina Célia Bicalho. Rodolfo Mondolfo e o início da filosofia grega. *Trans/form/ Ação*, São Paulo, 4:5 1 -60, 1 981.
- ROCHA, Eveline Lima. A problemática da subjetividade: uma análise sob uma perspectiva marxiana, 2014.
- ROUSSEAU. Jean Jacques. *O Contrato Social*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1973.
- ROUSSEAU. Jean Jacques. *Cartas escritas da montanha (1764)*. Trad. Maria Constança Peres Pissarra e Maria das Graças de Souza. São Paulo: Ed. Unesp; Educ, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Uma concepção multicultural de direitos humanos. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política [online]*. 1997.
- SARLET, Ingo. *Dignidade Humana e Direitos Fundamentais na Constituição Federal de 1988*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2001.
- SILVA, Rosemary Marinho. *A justiça na República de Platão*. João Pessoa, 2007
- SILVA, José Afonso. *Curso de Direito Constitucional positivo*. 25. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.
- SILVEIRA, Gefferson Silva da. *A ideia da liberdade em kant: o percurso da crítica da razão pura à fundamentação da metafísica dos costumes*. Santa Maria, 2014.
- TAIAR, Rogerio. *Direito Internacional Dos Direitos Humanos. Uma discussão sobre a relativização da soberania face à efetivação da proteção internacional dos direitos humanos*. USP, 2009.
- TEIXEIRA, António Braz. *Sentido e Valor do Direito: Introdução à Filosofia Jurídica*. Lisboa: IN-CM, 1990.
- XIMENES, Julia Maurman. *Reflexões sobre o Jusnaturalismo e o Direito Contemporâneo*. Cadernos de Direito, 2001.

A participação no desempenho escolar: um desafio da família contemporânea

Monica Maria Furlan

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5023750846528300>

Idenir Mariano de Oliveira

Professora de História- Seduc-MT
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2792-6327>

Marília Regina de Almeida

Diretora do CMEI- Carlos Alberto Cruz
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3755-2602>

Valdineia Ferreira dos Santos Piasson

Coordenadora Pedagógica (SMEC)
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3566-6104>

Silvane dos Santos Ferreira da Silva

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2682037565860727>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.10

RESUMO

O presente trabalho tem por título “a participação no desempenho escolar: um desafio da família contemporânea” o objetivo é compreender por meio da pesquisa bibliográfica a importância da participação da família para o desempenho da aprendizagem dos alunos. A metodologia de cunho qualitativo versa pela leitura e pesquisa tendo como principais instrumentos de produção de dados a leitura de artigos científicos (SCIELO), e Google Acadêmico a partir das palavras-chaves: Família. Escola. Aprendizagem. Desempenho. O principal desafio da atualidade no que diz respeito a educação é a harmonia entre família e escola, no intuito de promover o desempenho da aprendizagem. Neste caminho o estudo realizado evidencia que é possível a escola e família juntas organizarem estratégias de trabalho que possibilitem a promoção da aprendizagem. É necessário que tanto a escola como a família tomem ciência da importância desta parceria, e comecem a quebrar os mitos por meio do diálogo.

Palavras-chave: família. escola. aprendizagem. desafios.

ABSTRACT

The present work is entitled “participation in school performance: a challenge of the contemporary family” the objective is to understand through bibliographic research the importance of family participation for the performance of student learning. The qualitative methodology deals with reading and research, having as main data production instruments the reading of scientific articles (SCIELO), and Google Scholar from the keywords: Family. School. Learning. Performance. The main challenge today with regard to education is the harmony between family and school, in order to promote learning performance. In this way, the study carried out shows that it is possible for the school and family together to organize work strategies that allow the promotion of learning. It is necessary that both the school and the family become aware of the importance of this partnership, and begin to break the myths through dialogue.

Keywords: familia. escuela. el aprendizaje. rendimiento.

INTRODUÇÃO

Um dos temas mais discutidos na educação contemporânea é a participação da família no contexto escolar. Família e escola têm se constituído as instituições mais importantes da sociedade. A busca pela harmonia entre estas duas instituições tem sido alvo de estudos e pesquisas no intuito de compreender e ou encontrar formas de um trabalho conjunto.

O objetivo deste trabalho é, pois, de compreender por meio da pesquisa bibliográfica a importância da participação da família para o desempenho da aprendizagem dos alunos. Na busca desta compreensão foram realizadas leitura e sínteses de trabalhos que abordam a situação e em seguida elaborada um texto sintético com as principais ideias defendidas na atualidade. Assim a metodologia de cunho qualitativo versa pela leitura e pesquisa tendo como principais instrumentos de produção de dados.

O capítulo está estruturado em tópicos distintos, mas que se relacionam entre si, os quais estão dispostos da seguinte sequência: O primeiro que trata Educação Formal: Um Estado de Direito. Aqui se procura abordar a educação enquanto estado de direito constituído e

para todos. Mostra a estrutura da educação nacional conforme dispõe a legislação e define um conceito de educação. O segundo tópico aborda a família atual e a Educação e tem por objetivo estabelecer um conceito de família para atualidade de acordo com os autores estudados e compreender a relação desta com a educação. E por fim o terceiro que traz para o diálogo a importância da família para o desempenho da aprendizagem. Neste ponto além de apresentar as principais ideias dos autores em foco, procura-se também mostrar os três aspectos importantes da harmonia família e escola.

O trabalho tem como base teórica os estudos e teorias de autores como: BATTAGLIA, (2019); BRANDÃO, (1982); FALCÃO, (2007); HEIDRICH, (2009); LIBÂNEO, (2002); MORAES, (1997); NOBRE, (1987); REIS. (2010); ROMANELLI, (2007) e TIBA (1996). A ideia não é apresentar aqui uma concepção fechada, mas o início de reflexão que ainda pode ir muito além.

EDUCAÇÃO FORMAL: UM ESTADO DE DIREITO

Desde as sociedades antigas uma das preocupações do ser humano foi a de ensinar aos descendentes o necessário à sobrevivência no mundo. Deste modo os processos educativos são mais antigos do que se apresentam.

No primeiro momento a educação foi totalmente delegada à família, mas com a invenção da escola formal houve uma divisão de tarefa, a saber, aquelas que são da escola e as que são dever da família. A escola formal tem nos dias atuais o dever de ensinar os conteúdos relacionados as matérias e família os princípios, valores, que lhes são específicos.

O certo é que a educação se tornou um estado de direito. Uma conquista da humanidade para as gerações presentes e futuras, um bem comum que deve ser zelado por todos.

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação assevera que a educação é um direito assegurado a todas as crianças. As escolas estão organizadas em creches, pré-escolas, ensino fundamental e médio para garantir o atendimento especifica a cada faixa etária. É importante lembrar que o ensino formal é obrigatório a partir dos sete anos de idade, quando a criança começa a frequentar o ensino fundamental.

De acordo com Heidrich (2009, p.14) “todos tem o direito de aprender. A escola visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e capacitar todos a participar efetivamente de uma sociedade livre”. A citação de Heidrich (2009) reafirma que a educação é um direito legal de todos sem distinção de raça, gênero, cor ou credo.

Diante deste cenário a educação formal passa a ser uma busca das famílias para seus filhos e filhas, no intuito de garantir a aprendizagem do necessário à vida. Se pensarmos aqui em um conceito de educação que corresponda a este anseio teve-se em conta que ela traz em seu bojo não um, mas uma serie de conceitos que abrange as diversas áreas como: antropologia, sociologia, economia, psicologia, biologia, história e pedagogia.

Na opinião de Libâneo (2002, p.70), essa amplitude de conceitos ainda se divide em dois aspectos importantes onde “para uns importa mais a educação como instituição social; para outros, a educação como processo de escolarização”. Deste modo o conceito de educação não está nivelado, mas sim produzido de acordo com cada área do conhecimento.

Mas num sentido mais amplo é possível a seguinte compreensão:

Talvez seja útil partirmos do sentido etimológico. Alguns autores que se ocupam em esclarecer o conceito apontam a origem latina de dois termos: educare (alimentar, educar, criar, referindo tanto às plantas, aos animais, como às crianças); educere (tirar para fora de, conduzir para, modificar um estado). (LIBÂNEO, 2002, p.72)

Numa síntese mais específica Brandão (1978, p.8-9), argumenta que: “educação são todos os processos sociais da aprendizagem, não há uma forma nem único modelo de educação, a escola não é um o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor (...)”. Assim a educação não exige a escola ela está presente no modo de vida de cada família, de cada grupo. Este tipo educação traz em seu bojo, toda a carga cultural do aprendente como ponto de partida para o ensino e a aprendizagem. Este é um espaço aberto em que a educação ocorre por meio de trocas de símbolos e significados sociais.

No pensamento de Brandão (1982), o educador tem aqui um olhar diferente sobre o ensino, mas o compreende ao estado de direito que se firmou socialmente. Para ele o importante é como as pessoas aprendem coletivamente num processo educativo real, assim a educação é o que dá brilho aos saberes construídos e os transforma continuamente.

Na medida em que se transforma, pelo desafio que aceita e que lhe vem do meio para o qual volta sua ação, o homem se educa. E, na medida em que comunica os resultados de sua experiência, ele ajuda os outros homens a se educarem, tornando-se solidário! (ROMANELLI 2007, p. 23).

Muito embora as pessoas aprendam em ambientes não formais a legislação brasileira reconhece para fins de titulação a educação formal, ou seja, aquela que faz parte de um contexto planejado e intencionalizado para o ensino e a aprendizagem significa. É fato que isto não exige a presença da escola em si. Neste caminho Moraes, (1997, p. 211), reafirma que “para tanto, a educação deverá oferecer instrumentos e condições que ajudem o aluno a aprender a aprender, a aprender a pensar, a conviver e a amar”. Assim a educação foral se constitui um dos pilares da vida social, construído caminho, ajudando nas tomadas de decisões.

A compreensão que se tem é que a educação está associada aos processos de comunicação e iteração de conhecimentos entre os membros de uma determinada sociedade. Como espaço formal ela é elaborada e imbui saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores. Mesmo sendo realizada em espaços formais a educação não deve desprezar a cultura local e os conhecimentos construídos pela sociedade. Afinal é a educação que está a serviço da sociedade e não o contrário disto.

Neste sentido é possível dizer que são muitos atores que entram no cenário da educação formal para que está de fato seja um sucesso social. Dentre estes atores, pode-se destacar a família com importante parceira. Sobre isto trataremos nos tópicos que seguem.

A FAMÍLIA ATUAL E A EDUCAÇÃO

O dicionário de significados online designa por família “o conjunto de pessoas que possuem grau de parentesco entre si e vive na mesma casa formando um lar”. Estes conjuntos de pessoas vivem sob o mesmo interesse comum. É sabido que no ambiente familiar o ser humano cresce e se desenvolve plenamente.

Numa definição mais complexa de família tem-se o seguinte conceito:

(...) um sistema aberto em permanente interação com seu meio ambiente interno e/ou externo, organizado de maneira estável, não rígida, em função de suas necessidades básicas e de um modus peculiar e compartilhado de ler e ordenar a realidade, construindo uma história e tecendo um conjunto de códigos (normas de convivências, regras ou acordos relacionais, crenças ou mitos familiares) que lhe dão singularidade. (NOBRE, 1987, p.118-119).

Não resta dúvida que a família desempenhe papel importante no desenvolvimento das pessoas. Viver em família ainda é nos dias atuais a melhor opção principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento das crianças. Em toda a história da humanidade a família sempre foi o clã da proteção e do cuidado. A família este é responsável pelo crescimento saudável, pela vida em coletividade e pelo relacionamento com regras sociais.

Infelizmente este papel de família tem tomado outro rumo nos dias atuais. Segundo Falção (2007, p. 07), "(...) a Família foi perdendo seus principais atributos, de tal forma e com tanta rapidez que se chegou a proclamar o seu fim".

É muito comum vermos famílias que não se preocupem mais com a condução da educação de suas crianças. A família da atualidade está com atenção voltada a outros centros de interesses, não se preocupando ao mesmo com o tipo de escola que seus filhos irão frequentar.

O importante aqui é compreender que não importa que tipo de nucleação tenha formado a família da atualidade, mas ela deve voltar a ter as preocupações com a aprendizagem dos filhos, afinal ela é à base da sociedade.

A família como célula da sociedade tem sua participação almejada em todos os setores e na escola muito mais. A realidade das separações, divórcios e outros aspectos que separam as famílias acaba por interferir na possível parceria com educação dos filhos. Em muitos momentos, ou quase todos, é transferido a escola as responsabilidades que inerentes a família. Lidar com a estrutura familiar da atualidade é de fato um grande desafio.

Conforme Battaglia pode-se dizer:

Como construções sociais relativamente recentes, estas complexas reformulações familiares encontram-se sem modelo preestabelecido. Sendo assim, cada família necessita lidar com seus padrões e conceitos preestabelecidos para deles fazer emergir uma maneira original de constituir um grupo familiar com funções, direitos e deveres que atendam aos que dele participam. Nesta reformulação, as questões de gênero são inevitavelmente questionadas e pressionadas a transformarem-se (BATTAGLIA, 2002, p. 7).

Nestes termos a família tem importância imprescindível na vida dos filhos e na formação intelectual destes. É na família que se aprende os valores necessários a convivência social. O papel da escola é o de reforçar algo cuja a construção já foi iniciada no seio da família. A escola não pode assumir para si o desafio de educar os filhos, posto que esta seja tarefa primeira da família. Em síntese é possível a afirmação de que "a família teria a responsabilidade pela formação do indivíduo, e a escola, por sua informação". (TIBA, 1996, p. 111). O autor deixa claro que a escola é escola e não pode tomar a posição de família.

Neste contexto compreendemos que a família e escola sejam pontos de apoio, parceiras num interesse comum: a educação das crianças. "Quanto melhor for a parceria entre ambas, mais positivos e significativos serão os resultados na formação do sujeito". (REIS, 2010, p.18).

De acordo com Reis (2010, p.18) “A participação dos pais na educação formal dos filhos deve ser constante e consciente”. A família e a escola é que validam todo um investimento de forças na educação das crianças. O entendimento é que a educação é um processo onde os adultos que já possuem informações exercem o poder de formação das gerações que ainda não preparação para vida em sociedade.

Assim a educação tem por objeto “suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial que a criança particularmente se destine”. (DURKHEIM, 1978, p, 41).

FAMÍLIA NA ESCOLA: DESEMPENHO DA APRENDIZAGEM

Conforme já mencionado anteriormente tanto a escola como a família têm responsabilidades distintas na condução do processo educativo dos aprendentes. Há um caminho que precisa ser seguido, a saber, a formação das crianças e dos adolescentes que estão em fase de aprendizagem escolar.

Para que esta parceria entre escola e família de fato se torne realidade é preciso quebrar de acordo com Reis (2010, p. 24) com o “jogo de culpado e inocente. Se a família e a escola buscarem ações coordenadas, o que poderia garantir” para garantir o desenvolvimento da aprendizagem de fato o sucesso é certo.

É claro que existem tarefas e responsabilidades distintas, o importante é que dada seguimento cumpra seu papel sendo parceiros em um bem maior.

Palato (2009, citado por REIS, 2010, p. 24), assinala como ponto positivo ao desempenho da aprendizagem das crianças, o diálogo entre pais e escola. Isto pelo fato de que seja possível organizar uma rotina diária onde cada um assume uma tarefa sobre a aprendizagem. Definir estratégias de acompanhamento de desempenho, ajudar nas tarefas e participar mais da vida escolar são ações que as famílias podem desenvolver e que vão fazer a educação d crianças dar um salto de qualidade.

De acordo com Reis (2010, p. 24) existem três aspectos importantes para o estabelecimento da parceria entre escola e família, a saber:

Primeiro a escola deve ter também um diagnóstico das famílias que apresentam problemas de desestruturação. A dinâmica e formação familiar têm fortes influencias na aprendizagem é dever da escola conhecer esta estrutura a fim de potencializar suas ações. A atualidade tem uma nova face de família: “homossexual, mono parental, união livre”, entre outras. Estas famílias devem ser conhecidas pela escola para que se estabeleça uma dinâmica favorável ao desenvolvimento da aprendizagem.

Segundo trata da “responsabilidade da família no aprendizado escolar dos filhos”. (REIS 2010, p.24). Está claro na constituição brasileira que a educação também é um dever da família, ele precisa tomar posse desta responsabilidade e fazer com que aconteça em vias de fato. “A família e a escola compartilham da educação só que ambas com focos diferentes. A escola se responsabiliza pela formação e a família compartilha da educação informal”. (REIS 2010, p.24).

O terceiro aspecto, diz respeito a adequação dos horários escolares com os horários da

família. Se as reuniões são realizadas nos horários que os pais trabalham como eles estarão presentes na escola. Demo (2001 citado por REIS, 2010.p.24) aponta a problemática entre participação e envolvimento:

Muitas desculpas são justificativas do comodismo, já que participação supõe compromisso, envolvimento, presença em ações por vezes arriscadas e até temerárias. Por ser um processo, não pode também ser totalmente controlada, pois já não seria participativa a participação tutelada, cujo espaço de movimento fosse previamente delimitado. (DEMO, 2001. p.19-20).

A questão da participação é muito discutida, mas as decisões certas pouco são tomadas. Isto por que tomá-las vai requerer sair da zona de conforto e fazer algo mais, extra a jornada a prevista. Não há dúvida que a aprendizagem receberá considerável promoção se esta parceria for estabelecida, porém é preciso que destes seguimentos assuma sua responsabilidade e coloque em prática as ações necessárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos realizados durante esta pesquisa chega-se à conclusão que a escola e família têm perdido muito com relação ao desempenho da aprendizagem dos estudantes. Isto pelo fato de existe um jogo em que o objetivo é achar culpados para o fracasso.

É necessário que tanto a escola como a família tomem ciência da importância desta parceria, e comessem a quebrar os mitos por meio do diálogo. Está muito evidente que é possível a escola e família juntas organizarem estratégias de trabalho que possibilitem a promoção da aprendizagem. Também está claro que a escola precisa conhecer a realidade de seu público, posto que cada família seja um universo a ser compreendido e não pode ser julgado com mesma média. Aliás, não deve existir julgamento mais aceitação e superação de desafios.

REFERÊNCIAS

BATTAGLIA, Maria do Céu Lamarão. Terapia de família centrada no sistema. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: www.rogeriana.com/battaglia/mestrado/tese02.htm, acesso em 24 de abril 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação? São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos).

FALCÃO, Djalma Desafio da família: como formar líderes. In Revista da Escola de Pais nº28. Seccional de Salvador. Desafios da família. Salvador: Publigráf, 2007.p. 07

HEIDRICH, Gustavo. O direito de aprender. Revista Nova Escola/ Guia do Ensino Fundamental de 9 anos. n.225, abril. São Paulo: 2009, p.14

_____, A escola da família. Revista Nova Escola/ Guia do Ensino Fundamental de 9 anos. n.225, abril. São Paulo: 2009, p.25

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e Pedagogos, para quê? São Paulo: Cortez, 2002.

_____, Didática. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Magistério 2º Grau)

MORAES, Maria Cândida. Paradigma Educacional Emergente. 5ª edição. Campinas: Papyrus, 1997.

NOBRE, L. F. Terapia familiar: uma visão sistêmica. In. Py, L.A. et al. Gruppo sobre grupo. Rio de Janeiro. Rocco, 1987.

REIS. Liliani Pereira Costa dos. A participação da família no contexto escolar. Salvador, 2010.
Disponível em: <http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/MONOGRAFIA-LILIANI-PEREIRA-COSTA-DOS-REIS.pdf> aceso em 25 de abril de 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil (1930/1973). 31ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TIBA, Içami. Quem ama educa. São Paulo: Editora Gente, 1996.

Os desafios do ensino de libras na escola pública: breves reflexões sobre a inclusão

Monica Maria Furlan

Secretaria Municipal de Educação e Cultura
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5023750846528300>

Idenir Mariano de Oliveira

Professora de História- Seduc-MT
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2792-6327>

Marília Regina de Almeida

Diretora do CMEI- Carlos Alberto Cruz
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3755-2602>

Valdineia Ferreira dos Santos Piasson

Coordenadora Pedagógica (SMEC)
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3566-6104>

Silvane dos Santos Ferreira da Silva

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2682037565860727>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.11

RESUMO

O objetivo deste capítulo é pesquisar sobre os desafios do ensino de libras na escola pública: breves reflexões sobre a inclusão. O atendimento a pessoa surda em espaços de escolarização por muito tempo possibilitou a formação de guetos escolares colocando o aprendiz cada vez mais no anonimato e forçando-o ao aprendizado da cultura ouvinte. Este artigo tenta mostrar a importância da inclusão com bases em aspectos primordiais da cultura surda. O entendimento que se tem é que a escola seja um dos espaços onde o ser humano exerce sua cidadania e aprende forma a conviver com o diferente respeitando e valorizado cada indivíduo em sua peculiaridade. Neste sentido compreende-se que o ensino atual tem tarefa e desafio da inclusão de pessoas surdas. As práticas docentes deste modo devem, pois estar alinhadas ao desafio que está proposto. A metodologia utilizada é da revisão bibliográfica consubstanciando ideias e pensamentos de autores que se dedicam a compreensão da cultura surda, processos de inclusão e ao ensino da língua de sinais. Os autores analisados apontam para a necessidade de criação de um contexto linguístico em libras na escola, onde falantes e não falantes possam interagir e construir conhecimentos de forma equitativa e democrática como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

Palavras-chave: ensino. libras. escola. inclusão.

ABSTRACT

The purpose of this chapter is to research the challenges of teaching Libras in public schools: brief reflections on inclusion. The service to the deaf person in school spaces for a long time made possible the formation of school ghettos placing the learner more and more in anonymity and forcing him to learn the hearing culture. This article tries to show the importance of inclusion based on primordial aspects of deaf culture. The understanding is that the school is one of the spaces where the human being exercises his citizenship and learns to live with the different, respecting and valuing each individual in his peculiarity. In this sense, it is understood that current education has a task and a challenge for the inclusion of deaf people. Teaching practices in this way must, therefore, be aligned with the challenge that is proposed. The methodology used is a literature review, substantiating ideas and thoughts of authors who are dedicated to understanding deaf culture, inclusion processes and teaching sign language. The analyzed authors point to the need to create a linguistic context in Libras at school, where absentees and non-speakers can interact and build knowledge in an equitable and democratic way, as foreseen by the Law of Directives and Bases of Brazilian Education.

Keywords: teaching. pounds. School. Inclusion.

INTRODUÇÃO

O ensino da atualidade está cheio de desafios ao professor da educação básica, um deles é o ensino de libras e a inclusão, processo tão necessário ao desenvolvimento pleno da cidadania. Libras é nossa segunda língua oficial no Brasil e pouca atenção tem sido dada a este aspecto na escola.

Diante deste contexto o objetivo deste artigo é realizar uma revisão bibliográfica no sentido de compreender os desafios e possibilidade do ensino de libras na escola pública.

O entendimento que se tem é que a escola seja um dos espaços onde o ser humano exerce sua cidadania e aprende forma a conviver com o diferente respeitando e valorizado cada indivíduo em sua peculiaridade. É preciso que os aprendentes com deficiência possam senti que as escolas sejam de fato um espaço acolhedor e o respeita em sua integralidade.

Ensinar a língua brasileira de sinais não consiste deste modo apenas em possibilitar comunicação ao aprendente com deficiência é a escola cumprindo sua função social em ensinar o que é de direito a educação das pessoas, já que trata de uma língua oficial em nosso país.

O que está cada vês mais evidente é que as pessoas com deficiência devem ocupar os espaços escolares, ao passo que escola deva possibilitar práticas de ensino que estejam consubstanciadas a cultura surda a fim de que o indivíduo seja respeitado na individualidade.

Este contexto leva-nos alguns aspectos importantes da educação de pessoas. O primeiro é que a educação é de fato um Estado de direito de todo cidadão. Não importam, quais sejam suas diferenças o indivíduo tem direito de acesso e permanência aos meios formais da educação. Outro aspecto é que a escola se constitui espaço favorável a construção identitária, posto que as práticas de ensino devam estar contextualizadas as necessidades básicas da pessoa humana.

E por fim a consolidação do exercício da cidadania. Nenhum ser humano é completo sem este último aspectos. A cidadania é que evidencia o estado de direito de cada indivíduo, e a escola de potencializá-lo de forma saudável e eficaz.

Os instrumentos de produção de dados e metodologia desta pesquisa estão guiados pelo tripé da pesquisa bibliográfica, estudo dirigido e sistematização de ideias. O desafio da educação contemporânea é desta forma o de emplacar o ensino da língua brasileira de sinais como um direito do cidadão independente de condição física. Neste caminho está clara a necessidade de a escola repensar seus espaços e suas práticas a fim de que o direito do cidadão seja de fato compreendido e aplicado por meio do ensino.

A cultura surda precisa ser inserida no contexto escolar não excepcionalidade, mas como prática diária, como atividades curriculares programadas e respeitadas no dia a dia da escola e das pessoas. Isto significa que não seja suficiente a escola oferecer práticas de ensino de libras, é necessário o mínimo de um sentimento generalizado de consciência crítica e de e uma visão comprometida com a cultura surda.

A inserção do ensino de libras na escola faz parte de um contexto de lutas por igualdade, respeito às diferenças, dignidade. Destaca ainda mais a importância de ensinar e fazer da libra uma prática escolar e social.

O uso da língua de sinais significa o a expressão de uma identidade. Identidade esta que escola deve buscar compreender de forma efetiva e consubstanciada posto que cada pessoa faça parte de um contexto. “Não há como negar que o uso da Língua de Sinais é um dos principais elementos aglutinantes das comunidades surdas, sendo assim, um dos elementos importantíssimos nos processos de desenvolvimento da identidade surda (SÁ 2000, p.106)

Para este estudo refletimos as ideias de autores que discutem a temática de forma a perceber suas contribuições para o crescimento do ensino de libras na escola pública, entre os quais se podem destacar: SÁ (2000), MANTOAN (2002), GIANOTTO (2016), BRITO (1993),

ENSINAR LIBRAS UMA QUESTÃO DE DIREITO.

O ensino de libras na escola não significa apenas que o aprendente vai aprender a língua de sinais ou mesmo que será incluído em uma sala dita “normal”. Este é um processo que significa muito mais, e vai além dos sinais, trata-se de uma questão social e humana.

O que está em jogo neste contexto é todo um estado de direito que ultrapassa a questão da própria língua. O portador de deficiência auditiva tem direito primeiramente como cidadão e depois como deficiente. Ensinar a língua de sinais na escola é então possibilitar ao aprendente muito mais que a comunicação, é colocá-lo em um cenário de respeito, valorização e igualdade.

A escolarização do surdo deve, pois [...] “é entendida, como a escolarização que respeita a condição da pessoa surda e sua experiência visual como constituidora de cultura singular, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do Português” (BRASIL, 2013 *apud* de Gianotto, 2016, p. 33).

Fica evidente aqui que ensinar surdo exige muito mais que prática de oralidade. O mundo dos ouvintes deve ser feito para ser compreendido por meio de ações de inclusão contextualizada das pessoas surdas. Os espaços e práticas devem ser repensados e para isto é extrema importância que a escola tenha uma “política linguística que defina a participação das duas línguas na escola em todo o processo de escolarização de forma a conferir legitimidade e prestígio das LIBRAS como língua curricular e constituidora da pessoa surda” (BRASIL, 2013 *apud* de Gianotto, 2016, p. 33).

A escola bilíngue precisa prestar atendimento utilizando as novas tecnologias e novos dicionários que podem proporcionar as ferramentas necessárias para que os seus alunos encontrem possibilidades, também por meio de outras linguagens, oportunidade de inserção social e laboral. (QUADROS 2002, p. 134 *apud* GIANOTTO 2016, p. 36).

A escola precisa de prática que seja motora de novos valores, nos quais o atendimento ao aprendente surdo esteja também embasado no uso das novas tecnologias. O ensino deve remeter à potencialização de habilidades para uso destas tecnologias pela cultura surda tanto quanto o é feito para cultura ouvinte. “As tecnologias são importantes para ajudar na proposta inclusiva que respeite a história dos surdos, sua diferença individual e seus reais interesses” (QUADROS 2002, p. 134 *apud* GIANOTTO 2016, p.36).

A DIGNIDADE HUMANA

Somente o fato de colocar uma pessoa na escola não chega a expressar a dignidade humana. Esta pessoa precisa ser ouvida, lida (sinais) e compreendida como ser humano que é. É preciso a cima de tudo aceitação da cultura surda para o surdo seja aceito como pessoa.

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das comunidades surdas (STROBEL, 2008, p.25).

A escola não pode em hipótese alguma ser um gueto para estas pessoas. Um lugar onde

estão anônimos e sem comunicação e interatividade. A escola precisa ser um cenário de resgate da dignidade humano, onde os deficientes auditivos tenham acesso a todos os mecanismos de aprendizagem que tem a cultura ouvinte.

O respeito as individualidades começam exatamente quando o surdo é enxergado como pessoa que tem os mesmos direitos do ouvinte. Os diferentes não possam viver à margem da escola sem serem notados ou lembrado. É necessária a compreensão de que “a inclusão é um conceito que emerge da complexidade, dado que a interação entre as diferenças humanas, o contato e o compartilhamento dessas singularidades compõem a sua ideia motriz” (MANTOAN 2002, p. 86).

Ao pensar a inclusão do surdo, devem-se relacionar aspectos importantes como: enxergá-lo primeiramente como pessoa, pensar em seu estado de direito; compreender seus conflitos internos por ser diferente, pensar o ambiente como um todo e não como parte.

A escola não pode pensar em uma inclusão que não potencialize o ser humano em sua complexidade, pois o contrário disto é forjar guetos legalizados na sala de aula. A dignidade humana deve ser observada de um ponto de vista humano e complexo, assim como as pessoas.

A BUSCA DE IDENTIDADE

No contexto da cultura surdo um dos fatores muito importante é a identidade. O pertencimento é fator potencial para a aprendizagem da língua de sinais, porém o mais importante é que pessoa surda se sita parte deste contexto como pessoa.

Quando o surdo usa a língua de sinais para se comunicar este pertencimento já aconteceu e a identidade foi aceita e agora está se potencializando. De acordo com Gianotto (2016, p.47) ser surdo de nascença é considerado um originário/nativo das LIBRAS”, sua identidade é construída ao passo que aprende as coisas mais elementares da vida. Mas o surdo acidental tem mais dificuldade neste processo de construção de identidade.

Neste caminho tem-se a compreensão de que “a identidade é de suma importância tanto para o conhecimento das diferentes identidades para esses alunos em caso de escolarização, quanto para o caso de vivência social” (GIANOTTO 2016, p.47). esta compreensão é de fato muito importante para o desenvolvimento do respeito às diferenças e para valorização da cultura surda na escola.

Assim Gianotto (2016, p.47) assevera que a construção da identidade parte do princípio do conhecimento de que outro em uma identidade diferente. Destaca-se a importância deste conhecimento “tanto para o conhecimento das diferentes identidades para esses alunos em caso de escolarização, quanto para o caso de vivência social”.

Diante disto o autor apresenta pelo menos cinco identidades a seres observadas, a saber:

1 - Identidade flutuante: na qual aquele surdo se espelha na representação hegemônica do ouvinte, vivendo e se manifestando de acordo com o mundo ouvinte;

2 - Identidade inconformada: em que o surdo não consegue captar a representação da identidade ouvinte e se sente em uma identidade subalterna;

3 - Identidade de transição: quando o contato dos surdos com a comunidade surda é tardio, o que o faz passar da comunicação visual-oral, na maioria das vezes truncada para a comunicação visual sinalizada, na qual o surdo passa por um conflito cultural;

4 - Identidade híbrida: reconhecida nos surdos que nasceram ouvintes, se ensurdeceram e terão presentes as duas línguas numa dependência dos sinais e da língua oral;

5 - Identidade surda: em que o indivíduo vive no mundo visual e desenvolve suas experiências na Língua de Sinais e é representada por discursos que o vê capaz como sujeito cultural, uma formação de identidade que só ocorre entre os espaços culturais surdos. (Perlin 1998 *apud* Gianotto 2016, p.48)

É preciso a compreensão de que a identidade surda se constrói em ambiente onde existe uma prática da cultura surda. Não se constrói identidade em uma prática ouvinte. O ambiente linguístico deve, pois estar construído por meio da língua de sinais a fim de que as identidades possam ser construídas em um contexto próprio.

Na opinião de Gianotto (2016, p 48) “uma parcela considerável do povo surdo sequer tem acesso à língua de sinais, a um ambiente imagético viso-gestual, à educação bilíngue, serviços básicos de saúde, trabalho incluindo ao lazer, contato com outras pessoas surdas”.

O PROFESSOR O ENSINO DE LIBRAS E A INCLUSÃO

Não duvida de que o professor desempenhe papel de fundamental importância no ensino de libras na escola e principalmente no processo de inclusão da pessoa surda.

A escola é um dos principais canais de democratização da educação formal e espaço que ainda precisa ser conquistado pela pessoa surda. Ainda, infelizmente, existem muitas escolas e práticas docente que não reconhecem o diferente.

Não se trata da questão de aceitação, de acesso, mas de mudança de postura em detrimento a necessidade do aluno surdo, isto se chama reconhecimento. Na opinião de Brito (1993, p. 45) afirma que “o reconhecimento da diferença é o primeiro passo para a integração do surdo na comunidade ouvinte que o circula”.

A LDBE no artigo 59, inciso I prevê que os espaços escolares bem como as práticas docentes devem sofrer mudanças de acordo com a necessidade da educação especial que inclui a pessoa surda.

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996, p.23).

Dá-se a compreensão, por meio da citação a cima que para que a inclusão aconteça não basta às mudanças na estrutura física da escola. O entendimento é que o atendimento deve ser mudado, as práticas escolares devem se adequar as pessoas com necessidade, a cultura surda deve ser inserida no currículo, uma vez que ouvinte está presente em detrimento dos falantes.

É preciso um pensamento conceitual de “que todos, sem exceção, devem participar da vida acadêmica, em escolas ditas comuns e nas classes ditas regulares onde deve ser desenvolvido o trabalho pedagógico que sirva a todos, indiscriminadamente” (CARVALHO, 1998, p.170).

Sobre o processo de inclusão Lacerda (2016) corrobora com a postulação de carvalho

(1998) ao argumentar que:

A inclusão escolar é vista como um processo dinâmico e gradual, que pode tomar formas diversas a depender das necessidades dos alunos, já que se pressupõe que essa integração/inclusão possibilite, por exemplo, a construção de processos linguísticos adequados, de aprendizado de conteúdos acadêmicos e de uso social da leitura e da escrita, sendo o professor responsável por mediar e incentivar a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas (LACERDA, 2006, p. 29 *apud* Betim e Papi 2013, p. 12).

Mediante este contexto Betim e Papi (2013) apontam como dever do professor:

- a) Conhecer o aluno surdo e sua realidade;
- b) Conhecer a língua brasileira de sinais;
- c) Dominar prática de ensino por meio da língua brasileira de sinais;
- d) Criar no ambiente escolar uma relação de educação inclusiva;
- e) Articular mecanismos de apoio e ações que permitam igualar as oportunidades de aprendizagem (Betim e Papi 2013, p. 9)

As postulações a cima nos fazem refletir sobre a seguinte questão da prática docente, “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 52).

Trabalhar o surdo utilizando recursos visuais adequados aos seus sentidos, à sua capacidade de relacionar-se com o outro e que amplie a noção de representação de mundo e possibilidades é um direito [...]. A escola, pensando em novas propostas de práticas pedagógicas deve incluir em seu currículo atividades que utilizem e valorizem este fato (TARDELLI, 2008, p. 29 *apud* Betim e Papi 2013, p. 13).

No entendimento de que a pessoa surda utiliza libras para se comunicar, aprender, questionar e produzir cultura, fica clara a necessidade que tem o professor de dominar práticas que consubstancie este elemento. É preciso então considerar que não basta dominar libras, é necessário ter a habilidade de ensinar por meio de libras, reconhecendo os saberes construídos pelo aprendente surdo.

O ensino de libras e a inclusão da pessoa surda vão além de boas práticas, compreende aspectos da vida humana que precisam ser considerados pelo professor. É importante o entendimento de que a pessoa surda aprende muito mais por meio de uma cultura surda, embora tudo comesse pela mudança das práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização desta pesquisa bibliográfica é possível concluir que o ensino de libras na escola pública é fator fundamental para inclusão da pessoa surda. A compreensão que se tem é que mudanças são necessárias, porém muito mais que na estrutura física ela deve acontecer nas práticas docentes, e na valorização da cultura surda.

Os autores analisados apontam para a necessidade de criação de um contexto linguístico em libras na escola, onde faltes e não falantes possam interagir e construir conhecimentos de forma equitativa e democrática como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

REFERENCIAIS

Brasil. CNE/CEB, Resolução nº 02/2001 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acessado em 02/10/2015.

BETIM, Ana Claudia. PAPI. Silmara de Oliveira Gomes . O Papel Do Professor Diante Da Inclusão De Um Aluno Surdo disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_edespecial_artigo_ana_claudia_betim.pdf acesso em 25/10/2018

BRITO L. F. Integração social e educação de surdos. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CARVALHO, R. E. Removendo Barreiras para a Aprendizagem. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.
_____. Temas em Educação Especial. Rio de Janeiro: Wva, 1998

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIANOTTO, Adriano de Oliveira Ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como fator de desenvolvimento local em contextos de territorialidades. UCDB. Mato Grosso do Sul. 2016.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Cultura, poder e educação e surdos. Manaus: EDUA, Comped, INEP, 2002.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

SKLIAR, Carlos; A Surdez, um olhar sobre as diferenças. 3ª edição; ed. Mediação – Porto Alegre – RS – 2005.

STROBEL, Karin. História de educação dos surdos. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2009

_____. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. 118p.

SANTOS, Boaventura de Souza. Pela mão de Alice. O social e o político na transição pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1997.

SILVA, V. *et al.* Educação de surdos: Uma Releitura da Primeira Escola Pública para Surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R. M. (Org). Estudos surdos I. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p.324. SOARES, M. A. L. A educação do surdo no Brasil. Campinas: Autores Associados/Bragança Paulista, 1999.

Capítulo

12

Indicadores de educação CTS presentes nas propostas formativas da Rede Municipal de São Paulo

Renata da Silva Gonçalves

Maria Delourdes Maciel

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.12

RESUMO

O presente estudo resultou de uma pesquisa onde foram analisadas as propostas formativas presente nas laudas dos cursos de formação continuada na Rede Municipal de São Paulo. A pesquisa foi pautada pela abordagem qualitativa do tipo documental, o que nos permitiu analisar essas propostas fim de identificar elementos que permitam reflexões teóricas sobre a profissionalização docente e a capacitação do professor para uma educação pautada no ensino CTS. Partimos das discussões curriculares do município de São Paulo, onde é sinalizada a preocupação de se oferecer um ensino mais autônomo, menos transmissivo, abordando a perspectiva construtivista e o ensino por investigação, corroborando, assim, com os princípios de uma educação CTS. As intenções da Rede Municipal de São Paulo são evidenciadas e demonstram a importância da formação permanente do docente para a qualificação e profissionalização dos professores. Após as análises, concluiu-se que existe uma grande carência de formações aos professores que ensinam Ciências Naturais no Município e que as propostas analisadas possuem poucas evidências de princípios de educação CTS, o que revela uma necessidade a ser considerada pelos núcleos formativos da Rede para os avanços das aprendizagens dos educandos.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional. formação de professores. CTS.

ABSTRACT

The present study resulted from a research where the training proposals present in the pages of the continuing education courses in the Municipal Network of São Paulo were analyzed. The research was guided by the qualitative approach of the documentary type, which allowed us to analyze these proposals in order to identify elements that allow theoretical reflections on teacher professionalization and teacher training for an education based on STS teaching. We start from the curricular discussions in the city of São Paulo, where the concern to offer a more autonomous, less transmissive teaching is signaled, approaching the constructivist perspective and teaching by investigation, thus corroborating the principles of a STS education. The intentions of the São Paulo Municipal Network are evident and demonstrate the importance of permanent teacher training for the qualification and professionalization of teachers. After the analyses, it was concluded that there is a great lack of training for teachers who teach Natural Sciences in the city and that the analyzed proposals have little evidence of STS education principles, which reveals a need to be considered by the training centers of the Network to advances in students' learning.

Keywords: professional development. teacher training. STS.

INTRODUÇÃO

Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, os municípios tiveram que reformular ou adequar seus currículos, materiais e formações continuadas, aos pressupostos trazidos pela BNCC. No município de São Paulo essa reformulação aconteceu durante todo o ano de 2017, com escuta e diálogo com os professores e estudantes da Rede. Essas discussões foram essenciais para a construção do Currículo da Cidade, oficializado ao final do mesmo ano, com a premissa de dar um salto qualitativo nas aprendizagens (SÃO PAULO, 2017).

O Currículo está organizado em áreas do conhecimento, constituído por eixos, objetos de

conhecimento e objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, estruturado de maneira progressiva ao longo do Ensino Fundamental. Arroyo (2017) destaca que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (OAD) estabelecem um diálogo entre os sujeitos e os saberes do universo escolar, itens essenciais para o desenvolvimento da educação integral. Os OAD equivalem-se às habilidades da BNCC, pois são saberes que deverão ser alcançados ao longo dos anos de escolaridade, através de experiências pedagógicas pautadas nos objetos de conhecimento e orientados pela educação integral.

Para efetivar e materializar as propostas trazidas pelo Currículo da Cidade, um conjunto de ações foram necessárias para tornar possível a sua implementação nas Unidades Educacionais. O documento norteador das ações da escola - o Projeto Político Pedagógico (PPP) também precisa ser revisitado para que reflita a nova proposta curricular da rede. Outras ações também são necessárias, como por exemplo, a formação continuada de professores e gestores, a seleção e organização de materiais didáticos alinhados ao Currículo da Cidade, bem como a proposta de novos instrumentos de avaliação, reestruturados com a finalidade de coletar dados e propor novas ações de enfrentamentos das dificuldades que surgirão no meio educacional. Neste estudo, analisou-se as propostas formativas oferecidas pelo Município de São Paulo no componente de Ciências Naturais para a implantação do Currículo da Cidade, durante a pandemia de Covid-19 (2020 a 2021), a fim de identificar suas contribuições para a formação dos professores, especialmente as relacionadas com a proposta de um Ensino de Ciências pautado pela Educação CTS.

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA

O objetivo geral deste estudo foi analisar as laudas formativas das propostas de formação continuada oferecidas pelo Município de São Paulo no período de pandemia de Covid-19 (2020 - 2021), a fim de identificar as possíveis contribuições dessas formações para os professores, especialmente aquelas pautadas pela Educação CTS e relacionadas com o pensamento crítico e protagonismo do professor que ensina Ciências na Rede.

Objetivos específicos

1. Identificar quais propostas de formação continuada são contempladas nas laudas formativas do período indicado (2020 - 2021);
2. Relacionar as propostas de formação contidas nas laudas com as competências necessárias ao professor de Ciências para atender ao que é proposto no currículo da cidade;
3. Apontar as possíveis contribuições das laudas formativas para a formação de professores, especialmente as relacionadas com a proposta de ensino de Ciências Naturais pautada pela Educação CTS.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo documental, pois analisou-se as laudas

formativas, propostas pela Secretaria Municipal de São Paulo.

A pesquisa documental “recorre a fontes diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais [...], etc.” (FONSECA, 2002, p. 32); permite fazer análises qualitativas sobre determinado fenômeno, mas também é possível fazer análises quantitativas, quando se analisam bancos de dados com informações numéricas, por exemplo (este não é o nosso caso) (GIL, 2007).

Numa análise documental temos algumas ações a serem realizadas: traçar objetivos, elaborar o plano de trabalho, identificar fontes de dados. No caso de uma pesquisa documental quantitativa, formulam-se hipóteses a serem confirmadas ou rejeitadas ao final do trabalho (GIL, 2007).

Para uma boa análise documental são necessárias três etapas: a pré-análise, a organização do material e análise dos dados coletados (CELLARD, 2008; TUMELERO, 2019).

1. Pré-análise: o pesquisador define quais perguntas pretende responder a partir da análise dos dados contidos no documento (o quê?), e quais os objetivos da pesquisa documental (para quê). Algumas das principais ações da pré-análise são: traçar objetivos, elaborar o plano de trabalho, identificar fontes de dados (TUMELERO, 2019).
2. Organização do Material: esta segunda etapa visa facilitar a interpretação dos dados, especialmente quando o volume de informações for alto. Definimos as categorias pertinentes aos objetivos da pesquisa e registramos as constatações feitas sobre cada material analisado. Para facilitar a análise, realizamos uma classificação e numeração de cada unidade de registro, de acordo com as categorias definidas (TUMELERO, 2019).
3. Tratamento dos dados: já com as fontes organizadas e classificadas, passamos para a análise das informações. As interpretações dos dados obtidos irão contribuir para a solução do problema de pesquisa e para o alcance dos objetivos. Nesta etapa, retomamos os dados da análise de cada um dos materiais e fazemos as inferências, comparando com informações comprovadamente verdadeiras para realizar a interpretação das análises a partir do referencial teórico e extrair as considerações finais de forma lógica (TUMELERO, 2019).

Fundamentação teórica

Paulo Freire (1987) afirma que a educação se relaciona com o conhecimento crítico da realidade. Na visão do autor, as propostas educacionais devem ser sobre os problemas reais e as controvérsias da vida. Nessa perspectiva, Martins e Paixão (2011) consideram que na área da educação o enfoque CTS possui uma diretriz da ciência e tecnologia nas suas relações com a sociedade e o ambiente, mediante a organização de programas e de materiais orientados para alcançar objetivos específicos. As autoras evidenciam que:

Nessa ideia, a educação CTS, preocupada com os problemas sociais, indissociáveis que são dos aspectos científicos e tecnológicos, deve valorizar a construção de valores e a assunção de regras sociais e de atitudes que possibilitem aos cidadãos a tomada de decisões nas sociedades em que se inserem, de modo individual ou coletivo (MARTINS; PAIXÃO, 2011).

A *National Science Teachers Association* (NSTA, 1990) dos Estados Unidos, definiu o enfoque CTS na educação como “o ensino aprendizagem da ciência no contexto da experiência humana” (PORRO, 2019, p.74-75-tradução nossa). Porro (2019) diz que a NSTA identificou algumas características dos programas CTS que tornam mais explícitas as formas como se propõe e se expressa os princípios da Educação CTS:

- A identificação de problemas sociais relevantes para os estudantes e de interesse e impacto local ou mundial.
- O emprego de recursos locais (humanos e materiais) para localizar a informação que se empregará na resolução do problema.
- A participação ativa dos estudantes na busca de informação que possa ser aplicada para resolver problemas da vida real.
- A extensão da aprendizagem para além da sala de aula e da escola.
- O enfoque sobre o impacto da ciência e da tecnologia sobre o sujeito de forma individual.
- A visão de que o conteúdo científico é mais do que um conjunto de conceitos que os estudantes devem dominar para responder em seus exames e serem aprovados.
- A ênfase no processo de aquisição de habilidades que os estudantes precisam para resolver seus próprios problemas.
- A intensificação da orientação vocacional para as carreiras científicas ou técnicas.
- A oferta de oportunidades para os estudantes atuarem em suas próprias comunidades e colaborar com a solução dos problemas detectados.
- A identificação dos meios pelos quais a ciência e a tecnologia podem impactar a sociedade no futuro.
- Concessão de certa autonomia para os estudantes durante o seu processo de aprendizagem (PORRO, 2019, p.74.-75-tradução nossa).

Sistematizando os princípios CTS, Acevedo Díaz *et al.* (2003) apontam que com a educação CTS pretende-se: I - aumentar a literacia científica; II - criar maior interesse pela ciência e tecnologia; III - contextualizar socialmente o estudo da ciência por meio de relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade; IV - fornecer aos sujeitos, meios para melhorar o pensamento crítico, a resolução criativa de problemas e a tomada de decisões. Logo, um ensino pautado pela Educação CTS visa a promoção do desenvolvimento das competências e habilidades críticas dos sujeitos para se envolverem em interpretações do mundo por meio da prática reflexiva, o que ultrapassa o conhecimento do conteúdo.

Percebe-se que o ensino na perspectiva CTS deve privilegiar menos a transmissão e abordar a perspectiva construtivista e o ensino investigativo. Para tanto, a Educação CTS pressupõe uma postura mais ativa de todos os envolvidos no processo educativo em busca de uma sociedade com mais qualidade e democrática (MARTINS; PAIXÃO, 2011).

Propostas de Formação Continuada na Rede Municipal de São Paulo

Tendo como objetivo principal da formação continuada, a contribuição para o desenvolvimento profissional para a melhoria da qualidade da educação municipal, a Secretaria Municipal de Educação (SME) publica, periodicamente, em diário oficial, um edital para habilitação de

cursos e eventos formativos pelo Núcleo Técnico do Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (NTF). A publicação mais recente é a de 01 de janeiro de 2021 e são atribuições deste núcleo:

I - planejar, coordenar e implementar políticas e ações de formação dos Profissionais de Educação em articulação com as demais unidades da SME;

II - analisar propostas da rede direta e de parceiros para a oferta de formação aos profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino e emitir pareceres em consonância com a política curricular e educacional da SME;

III - gerenciar os procedimentos de cadastro, inscrição, execução, avaliação e certificação dos profissionais de educação nas ações formativas promovidas para a Rede Municipal de Ensino;

IV - gerenciar o cadastro dos títulos dos profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino, em articulação com a COGEP/SME;

V - convalidar as ações de formação no âmbito da SME na Secretaria Municipal de Gestão;

VI - acompanhar e avaliar as ações formativas ofertadas na Rede Municipal de Ensino;

VII - definir critérios, metodologias, indicadores e instrumentos de análise e acompanhamento e avaliação das ações formativas desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino, compartilhando os dados com os profissionais da COPED. (SÃO PAULO, 2020, Art. 28)

A SME concebe como formação continuada, o conjunto de ações integradas intencionalmente planejadas, que possui conceitos, concepções e práticas que visam a promoção de mudanças na atuação dos profissionais e define os seguintes princípios para as propostas de formação continuada:

1. O reconhecimento e a valorização dos diferentes saberes e das fases de vida profissional dos educadores da SME, incluindo as especificidades nos territórios em cada região da Cidade;
2. A compreensão de que a formação continuada é parte de um conjunto de ações necessárias à implementação das diretrizes pedagógicas constantes no Currículo da Cidade, ao desenvolvimento do profissional da educação e a articulação dos Projetos e Programas que compõem a Política Educacional da SME;
3. A necessidade de criar e fortalecer ações de formação que problematizem e contribuam com os desafios vivenciados pelos profissionais da Rede Municipal de Ensino (RME);
4. O planejamento da formação continuada a partir de um diagnóstico acerca das questões a serem abordadas;
5. O desenvolvimento de processos de aprendizagem para os adultos em formação, que privilegiam o encadeamento de ações e o engajamento dos profissionais (SÃO PAULO, 2021, p. 44).

As ações formativas são elaboradas em dois grandes eixos: aprofundamento e desenvolvimento de práticas ligadas ao Currículo da Cidade e a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Esses eixos precisam contemplar uma das quatro linhas programáticas: Currículo, Avaliação, Gestão Pedagógica e Acompanhamento das Aprendizagens, a serem propostas na

modalidade presencial ou à distância. A carga horária mínima presencial é de 20 (vinte) horas, distribuídas em encontros de 3 (três) a 6 (seis) horas e, no mínimo, em 4 (quatro) datas distintas; a distância, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas, sendo o mínimo de 20% (vinte por cento) e máximo de 40% (quarenta por cento) em atividades presenciais ou aulas síncronas; ou na forma de eventos em atividades presenciais, com carga horária mínima de 8 (oito) horas (entende-se como eventos os congressos, seminários, simpósios, conferências, jornadas, ciclo de palestras, fóruns, semana da educação, colóquios e encontros) (SÃO PAULO, 2021).

O mesmo documento, normatiza as formas de abordagens propostas pelos cursos. Essas abordagens precisam acontecer de forma analítica, reflexiva e que contribuam com a prática dos profissionais, com situações de experimentação e reconstrução da prática (SÃO PAULO, 2021).

Os cursos da Rede Municipal propõem a promoção de estudos e aprofundamentos teóricos; Problematização e/ou simulação de práticas; Registros reflexivos e uma atividade obrigatória. Já os cursos a distância, devem prever: Tutoria on-line, material de aprofundamento teórico de qualidade, proposição de fóruns ou atividades obrigatórias desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem e nas horas presenciais ou síncronas devem ser propostas atividades relacionadas à temática da formação.

As propostas da Rede são certificadas para aqueles que atingirem as condições mínimas impostas nas propostas de formação. Os certificados poderão ser usados para fins de evolução funcional (SÃO PAULO, 2021).

Análise das Laudas formativa e resultados

Consideramos como Laudas Formativas os documentos que são elaborados com o intuito de apresentar ao cursista ou a Rede de Ensino a proposta formativa. As propostas apresentam uma estrutura fixa, contendo: número de despacho e homologação em diário oficial do município, número da validação pelo órgão central, número do comunicado em diário oficial, o tipo de formação, a área promotora do curso, nome da proposta, modalidade, carga horária (presencial, síncrona ou assíncrona), justificativa, objetivos, conteúdo programático, procedimentos, atividade obrigatória, cronograma detalhado, critérios de avaliação e aprovação para expedição de certificado, bibliografia, quantidade de turmas, total de vagas, público alvo, função específica, corpo docente, período de inscrições e forma de contato com a área promotora.

Fazendo uma busca pelo diário oficial e pela base de dados da Secretaria Municipal de São Paulo, denominada de Acervo Digital, identificamos que ao longo dos anos de 2020 a 2021, período em que houve distanciamento social e aulas remotas em decorrência da pandemia de COVID-19, a Rede ofereceu 446 formações aos seus profissionais. Essas formações são de temáticas variadas, sendo 16,8% ligadas às áreas de educomunicação, 4,7% ligadas a jogos de tabuleiro e a brincadeiras, 1,7% relacionadas a temática indígena, 3,3% com gestão, coordenação e formação de professores, 7,4% ligadas a tecnologias, 13,2% relacionadas a Educação Inclusiva, 8,9% relacionadas às questões Étnicos Raciais, 8% ligados aos Direitos Humanos e mediação de conflitos, 2,9% sobre Educação Ambiental, 4% ligadas às Artes, 2,2% na área de Matemática, 9,6% ligadas às Ciências Humanas (História, Geografia e Língua Portuguesa), 2,6% ligadas ao Ensino Médio e ao Trabalho Colaborativo de Autoria - TCA, 4,5% de Educação de Jovens e Adultos - EJA, 1,12% de Ciências Naturais, 0,4% questões de gênero e sexualida-

de, 0,4% ligadas à Alfabetização, 1,3 de Educação Infantil, 1,3% para estagiários, 0,67% para a Recuperação das Aprendizagens e 5% relacionadas a temáticas diversas (relaxamento, grêmios estudantil, línguas estrangeiras e educação integral).

Essas formações foram oferecidas em caráter remoto, ou seja, com atividades síncronas e assíncronas (modalidade EAD) pela plataforma TEAMS, Meet ou Google Sala de Aula.

Neste estudo analisou-se as propostas de formação ofertadas em Ciências Naturais, o que corresponde a 1,12% das formações que a Secretaria Municipal de São Paulo ofertou no período de 2020 a 2021. Desta maneira, em termos quantitativos essas propostas se reduzem a apenas 6 (seis) formações, sendo que 5 foram ofertadas em 2021 e apenas 1 (uma) em 2020. O Quadro 1 contempla a distribuição anual, temática específica por ano e a categorização (L) das laudas dessas formações.

Quadro 1 - Categorização das propostas

Ano da proposta	Temática da formação	Categorização
2021	Currículo da cidade: ressignificando o ensino de ciências nos ciclos interdisciplinar e autoral	L1
2021	O ensino de ciências e a construção de sequências de ensino investigativo à luz do Currículo da Cidade	L2
2021	Café nas estrelas: conversando sobre ciências e currículo	L3
2021	Trilhas em form(ação)	L4
2021	Articulação entre planejamento, avaliação e os elementos do currículo de ciências naturais	L5
2020	A comunicação, o pensamento e a investigação na preservação e retomada das aprendizagens no eixo M.E.T. (Matéria, Energia e suas Transformações)	L6

Fonte: dados da pesquisa

Em relação a carga horária oferecida em cada curso, como se trata de uma lauda de cursos e todas na modalidade à distância, justificada pelas condições impostas pela Covid-19, identificou-se 4 (quatro) propostas com carga horária de 24 horas e 2 (duas) com carga horária de 20h. No Quadro 2 temos a distribuição das laudas (L) em cargas horárias, separadas em momentos síncronos e assíncronos.

Quadro 2 - Distribuição de carga horária dos cursos

Lauda	Momentos Síncronos	Momentos Assíncronos	Total de carga horária
L1	9	15	24
L2	9	15	24
L3	9	15	24
L4	4	16	20
L5	9	15	24
L6	8	12	20

Fonte: Dados da pesquisa

Em relação às justificativas apresentadas nas laudas dos cursos, percebe-se que os autores fazem suas justificativas com ênfase à implementação do Currículo da Cidade de Ciências Naturais. Apenas 3 (três) das 6 (seis) laudas justificam a oferta do curso para formar professores para ensinar por meio da Investigação e nas bases da Alfabetização Científica.

A referência à Educação CTS, aparece em 3 (três) propostas. Já os termos problematizar a prática, desenvolver habilidades profissionais e reflexão sobre a prática docente, aparece apenas 1 (uma) vez em três laudas diferentes. Esses termos estão relacionados intimamente ao fazer, ao pensar criticamente e ao protagonismo docente, tão necessários para o desenvolvimento profissional (SEPINI. *et al.*, 2021). No Quadro 3 organizou-se as laudas em relação aos termos relacionados à Educação CTS e ao protagonismo docente.

Quadro 3 - Referências aos termos relacionados a CTS e ao protagonismo docente

Categoria	Referências	Laudas
R1	Alfabetização Científica	L1; L2; L5; L6
R2	Ensino por Investigação	L1; L2; L5; L6
R3	CTS	L1;L2; L6
R4	Problematização da Prática	L4
R5	Desenvolvimento de habilidades profissionais	L1; L6
R6	Reflexão sobre a prática	L3

Fonte: dados da pesquisa

Em relação às análises dos objetivos de formação apresentados nas laudas, percebe-se que pelo menos 1 (um) de seus objetivos é voltado ao desenvolvimento do Currículo da Cidade e ao aprofundamento teórico-metodológico dos conteúdos relacionados aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pouco se observou em objetivos voltados ao desenvolvimento profissional, pensamento crítico e autonomia do docente. Nenhum objetivo de formação cita o termo CTS em sua estrutura. No Quadro 4 consta a categorização dos objetivos em aqueles voltados a instrumentação do Currículo da Cidade e naqueles voltados à profissionalização docente.

Quadro 4 - Definição dos objetivos da formação

Categoria	Descrição	Lauda
O1	Objetivos voltados a Instrumentação para o uso do Currículo da Cidade	L3; L1; L2; L5; L4; L6
O2	Formação teórico-metodológico de conteúdos	L3; L1; L5; L6
O3	Voltados ao desenvolvimento profissional docente	L2; L5; L6

Fonte: dados da pesquisa

Organizou-se os conteúdos programáticos apresentados nas laudas em em duas categorias: Conteúdos teóricos-metodológicos e conteúdos de desenvolvimento profissional. Somente os conteúdos relacionados a Alfabetização Científica estão mais intimamente conectados com os princípios da educação com enfoque CTS, porém o termo CTS não aparece em nenhum conteúdo elencado pelas propostas. O quadro 5 evidencia a organização das laudas em categorias.

Quadro 5 - Categorização dos conteúdos de formação

Categoria	Descrição	Laudas	
C1	Teóricos-metodológicos	Alfabetização científica; Ensino por investigação; Currículo da Cidade;	L1; L2; L3; L4; L5; L6
C2	Desenvolvimento profissional	Reflexão sobre o planejamento de aula Relato de experiências	L4;

Fonte: dados da pesquisa

Em relação aos procedimentos adotados na formação, embora em todas as propostas

apareçam momentos expositivos usando Ambientes Virtuais de Aprendizagens (pois aconteceram no momento de pandemia de Covid-19), percebe-se uma preocupação dos formadores em propor, ao final do curso, momentos de reflexão aos docentes. No quadro 6 temos a categorização desses procedimentos.

Quadro 6 - categorização dos procedimentos adotados nas propostas formativas

Categorização	Procedimentos	Laudas
P1	Exposição de conteúdos pelo formador	L1; L2; L3; L4; L5; L6
P2	Reflexão da prática/metodologias ativas	L2; L3; L6
P3	Fórum de discussões	L1; L3; L4; L6

Fonte: dados da pesquisa

Em relação à atividade obrigatória proposta para a conclusão e certificação do curso formativo, percebe-se que as atividades são individuais e propõem uma reflexão por parte do docente, mesmo que durante o curso não tenham sido contempladas atividades reflexivas como proposta metodológica.

O quadro 7 demonstra a categorização destas atividades, com vistas a contribuir para o protagonismo e autonomia do docente ou, ainda, como instrumentação para o uso do Currículo da Cidade.

Quadro 7 - Categorização das atividades obrigatórias

Categorização	Descrição da Proposta	Lauda
A1	Contribuem para o protagonismo e autonomia docente	L1; L2; L5; L6
A2	Contribuem para a instrumentação para o uso do Currículo da Cidade	L3; L4; L6

Fonte: Dados da pesquisa

Considerando-se as referências bibliográficas propostas nas formações, percebe-se uma ênfase aos documentos oficiais da Cidade, ao Ensino por investigação e a Alfabetização Científica (AC).

Todas as 6 (seis) propostas aqui analisadas apresentam, basicamente, a mesma bibliografia para esses temas. Já as bibliografias que se referem à profissionalização docente, ao protagonismo e a autonomia do professor, identificam-se poucas indicações bibliográficas. No quadro 8 demonstra-se as categorias específicas de referências bibliográficas relacionadas com as temáticas apresentadas.

Quadro 8 - Categorização das referências bibliográficas

Categoria	Referências bibliográficas	Laudas
R1	Bibliografias de documentos oficiais da Cidade	L1; L2; L3; L4; L5; L6
R2	Bibliografias específicas ligadas a AC e Ensino por Investigação	L1; L2; L3; L5; L6
R3	Bibliografias específicas para o desenvolvimento da profissionalização docente	L3; L4; L6

Fonte: dados da pesquisa

Os cursos foram oferecidos a distância, porém a quantidade de vagas era limitada. Atualmente a Rede Municipal de Ensino conta com um total de 3.815 Unidades Educacionais, con-

tando com 62.644 profissionais. Destes, 25.903 são professores de educação Infantil e Ensino Fundamental I e 2.145 são professores de Ensino Fundamental II e Médio - Ciências, que foram público alvo das formações analisadas (SME, 2022). Temos um total de 28.048 profissionais como público alvo potencial a ser contemplado por essas formações analisadas, entretanto percebe-se que a oferta das formações foi bem pequena (apenas 1970) em relação ao número total do público alvo. No quadro 9 temos o total de vagas por curso ofertado.

Quadro 9 - Disponibilização de vagas por curso de formação.

Lauda	Número de vagas ofertadas
L1	860
L2	100
L3	40
L4	650
L5	320
L6	50
Total	1970

Fonte: dados da pesquisa

O total de vagas oferecidas nos cursos corresponde a apenas 7% do público alvo total da Rede Municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de São Paulo é pautada pela educação integral, pela equidade e pela educação inclusiva. Nesta premissa destaca-se a importância de se promover a formação integral de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional. Tendo o professor como sujeito mediador das propostas educativas, sua importância se torna incontestável para atingir os objetivos de uma educação pautada pelos princípios CTS, com vistas a formar alunos para a construção de uma sociedade mais justa, equânime, sustentável, democrática e cidadã.

Os resultados desta pesquisa evidenciaram que poucas formações (apenas 1,12%) foram oferecidas aos professores que ensinam Ciências Naturais no Município, em um momento crítico de imposição do ensino remoto em todas as escolas brasileiras em decorrência da pandemia de COVID-19 no período de 2020 e 2021. Dentro das propostas oferecidas, todas foram voltadas para a instrumentalização do docente para o uso do Currículo da Cidade, deixando pouco espaço para a profissionalização docente. O termo CTS foi mencionado em apenas três propostas formativas, mas não evidencia os temas trabalhados e principalmente não foi proposto um enfoque ao pensamento crítico, à autonomia e ao protagonismo do professor em seus objetivos.

Os conteúdos elencados nas laudas formativas são voltados à teoria e às metodologias para o desenvolvimento do currículo prescrito, com pouca referência aos conteúdos ligados à Educação CTS. Os momentos de formação foram todos síncronos e/ou assíncronos e privilegiaram os momentos expositivos, deixando as reflexões somente para as atividades finais que possuem o caráter avaliativo e obrigatório para a certificação.

No que se refere ao número de vagas oferecidas na formação, percebe-se uma grande

carência de ofertas formativas. Apenas 7% dos professores que ensinam Ciências Naturais no Município puderam participar das propostas, o que revela uma demanda a ser sanada pelos núcleos responsáveis da Secretaria de Educação.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO, J. A.; VÁZQUEZ, A.; MANASSERO M. A. Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica para todas las personas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*. v.2, n.2, 2003. Disponível em: <https://reec.uvigo.es/volumenes/volumen2/REEC_2_2_1.pdf> .Acesso em 20. jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. p.32

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

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

MARTINS, I. P.; PAIXÃO, M. de F. Perspectivas atuais ciência-tecnologia-sociedade no ensino e na investigação em educação em ciência. In: SANTOS, W. L. P. dos; AULER, D. (Orgs.). *CTS e educação científica: desafios, tendências e resultados de pesquisas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2011

NATIONAL SCIENCE TEACHERS ASSOCIATION. NSTA Position Paper, Qualities of a Scientifically and Technologically Literate Person. Washington D. C.: The Author, 1990.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade : Ensino Fundamental : componente curricular : Ciências Naturais. – 2.ed. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Núcleo Técnico de Formação – NTF. 2017. Disponível em: <<https://educação.sme.prefeitura.sp.gov.br/coped/ntf/>> Acesso em: 22 ago. 2022.

SEPINI, R. P., MACIEL, M. D., & ALONSO, ÁNGEL V. (2021). A formação de futuros professores de ciência: prática de ensino para desenvolver o pensamento crítico. *Conjecturas*, 21(5), 315–326. <https://doi.org/10.53660/CONJ-212-709>

TUMELERO, Naína. Pesquisa aplicada: material completo, com exemplos e características. METTZER, 2019. Disponível em: <https://blog.metzzer.com/pesquisa-aplicada/> Acesso em 22/08/2020.

O gestor frente à inclusão de alunos com surdez matriculados em uma escola pública do estado do Amazonas: reflexões quanto a utilização da tecnologia assistiva

The manager against the inclusion of students with deafness enrolled in a public school in the state of Amazonas: reflections on the use of assistive technology

Haydeê dos Santos Carneiro

Universidad de la Integración de las Américas Escuela de Postgrado

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas

Orientador: Prof.º Dr. Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.13

RESUMO

O presente estudo é parte integrante da dissertação de Mestrado intitulada “Gestão Escolar e Inclusão: Os Desafios da Direção na Rede Estadual de Ensino para o Aluno Surdo, no Colégio Brasileiro Pedro Silvestre no 1º ano do Ensino Médio, Manaus-Am/Brasil, no período de 2020-2021”, apresenta-se um recorte da pesquisa com o foco na gestão escolar e tecnologias assistiva. O objetivo consiste em detectar o nível de conhecimento da gestão escolar e professores sobre a tecnologia assistiva frente à inclusão dos alunos surdos. Atualmente, a falta de qualificação dos administradores escolares tem sido uma questão muito preocupante e ainda é um desafio que as instituições de ensino precisam superar. A pesquisa é de cunho bibliográfico e de campo, envolve uma abordagem quantitativa e qualitativa, tendo como sujeitos 1 gestor escolar e 3 professores. Verificou-se que o gestor apresentou ter conhecimento sobre a T.A, porém não promove junto aos seus professores o seu uso na prática pedagógica. Os professores apresentaram um limitado conhecimento sobre as T.A, contudo verifica-se que o aluno surdo não tem uma inclusão com qualidade.

Palavras-chave: inclusão. gestão. tecnologia assistiva.

ABSTRACT

This study is an integral part of the Master’s dissertation entitled “School Management and Inclusion: The Challenges of Management in the State Education Network for the Deaf Student, at Colégio Brasileiro Pedro Silvestre in the 1st year of High School, Manaus-Am/Brazil, in the period 2020-2021”, a research clipping is presented with a focus on school management and assistive technologies. The objective is to detect the level of knowledge of school management and teachers about assistive technology facing the inclusion of deaf students. Currently, the lack of qualification of school administrators has been a very worrying issue and it is still a challenge that educational institutions need to overcome. The research is bibliographic and field, involves a quantitative and qualitative approach, having as subjects 01 school manager and 03 teachers. It was found that the manager had knowledge about AT, but did not promote its use in pedagogical practice with his teachers. Teachers had limited knowledge about AT, however it appears that the deaf student does not have a quality inclusion.

Keywords: inclusion. management. assistive technology.

INTRODUÇÃO

O presente estudo é parte integrante da dissertação de Mestrado intitulada “Gestão Escolar e Inclusão: Os Desafios da Direção na Rede Estadual de Ensino para o Aluno Surdo, no Colégio Brasileiro Pedro Silvestre no 1º ano do Ensino Médio, Manaus-Am/Brasil, no período de 2020-2021”, apresentamos um recorte da pesquisa com o foco na gestão escolar e tecnologia assistiva.

Sendo assim, esta obra tem por objetivo detectar o nível de conhecimento da gestão escolar e dos professores sobre a tecnologias assistiva frente à inclusão dos alunos surdos no 1º ano do ensino médio em uma escola pública do município de Manaus-AM/Brasil. A pesquisa justifica-se por apresentar o conhecimento que o gestor e os professores possuem sobre a tecnologias assistiva, visto que se reconhece ser de suma importância para a compreensão dos

processos de inclusão efetivados com os alunos surdos matriculados nesta escola de referência no Amazonas.

Atualmente, a falta de qualificação dos administradores escolares tem sido uma questão muito preocupante, e ainda é um desafio que as instituições de ensino precisam superar. Diante dessa realidade, os professores são levados a repensar suas práticas de ensino e a questionar a eficácia de seus métodos, o que gera um entrave para o sucesso do processo de ensino. Seja na execução do trabalho administrativo, no desenvolvimento do ensino com a equipe e no desenvolvimento das competências de cada um, o gestor da escola é um elemento primordial para encaminhar processos de inclusão. Reconhece-se que todo líder necessita ser um impulsionador de ações (PANTALEÃO, 2013). No caso da gestão escolar verifica-se realmente a possibilidade de um diálogo para que se possibilite uma gestão democrática.

GESTÃO PEDAGÓGICA ESCOLAR E A INCLUSÃO

É importante destacar a grande relevância do papel do gestor escolar para a efetivação da inclusão, bem como sua atuação para que políticas públicas oriundas da gestão educacional sejam executadas, tanto na unidade escolar, como na sala de aula, o que justifica a relevância social do presente estudo.

Este trabalho percorre um grande campo de estudo e atuação de pesquisa colaborativa formativa, na intenção da gestão escolar atuar conjuntamente com a gestão municipal na implementação da inclusão municipal, e assim articular seus professores e funcionários escolares para a realização da inclusão nas escolas.

A gestão deve estar envolvida em processos inclusivos, a fim de trabalhar com o corpo docente para oferecer uma formação eficaz a todos os alunos envolvidos no processo de aprendizagem. Para Ross (1998 *apud* SANT'ANA, 2005, p. 228), o gestor deve estar envolvido na organização de encontros educacionais, desenvolvendo políticas que enfoquem questões relacionadas à acessibilidade universal e ajustes curriculares, e buscando profissionais externos para auxiliar os professores e atividades programadas.

O gestor também deve ter uma liderança ativa, promover o desenvolvimento profissional dos professores e se empenhar para fomentar o relacionamento entre a escola e a comunidade. As questões da diversidade são cada vez mais discutidas em eventos e seminários educacionais, mas entendo que é necessário acelerar o processo, principalmente no que diz respeito às escolas regulares, pois este é um caminho essencial se realmente queremos uma sociedade igualitária.

É cada vez mais claro que a gestão de uma escola regular deve ter um discurso condizente com a prática: uma escola para todos que acolhe as diferenças, que convive com a diversidade e garante a participação e a aprendizagem de todos.

Assim, a educação inclusiva aponta para uma sociedade mais igualitária que tenta agregar, não segregar e dar a todos os indivíduos oportunidades semelhantes. A educação inclusiva é o processo pelo qual a sociedade e as pessoas com deficiência querem se adaptar para criar oportunidades iguais e, assim, uma sociedade para todos [...]. Inclusão significa que a sociedade deve se adaptar às necessidades das pessoas com deficiência para que possam se desenvolver

em todos os aspectos de suas vidas. (SASSAKI, 1997, p. 167).

A partir de 2008, o público-alvo da Educação Especial foi modificado devido a várias interpretações pouco precisas acerca do termo NEE, o que originou certa indefinição a respeito de quais sujeitos pertenceriam a esse grupo. Assim, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, optou-se por limitá-la a um público específico de alunos, que se apresenta da seguinte forma: Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a ser a oferta pedagógica da escola, os alunos com deficiência, transtornos profundos do desenvolvimento e pessoas superdotadas como grupo-alvo. (BRASIL, 2008, documento on-line).

Assim, ficou estabelecido que, no Brasil, os alunos com essas características correspondem ao perfil de educação especial. Este, anteriormente definido no Brasil como um sistema de ensino paralelo ao ensino regular, tornou-se uma modalidade abrangente para todos os níveis de ensino e enfatizou o papel complementar da educação especial para o ensino regular (BRASIL, 2008).

Um dos maiores desafios da realidade educacional atual consiste em implementar políticas, programas e projetos que possam dar conta da complexidade do dia a dia escolar. A cultura da diferença é sem dúvida um dos maiores desafios, lembra Carvalho (2011, p. 02), que a escola não lidou com as diferenças no passado porque queria apenas servir um único público, hoje a escola para todos é um grande desafio.

Assim, a função da gestão escolar não é um fim em si mesmo, mas sim uma área meia, o seu foco é sempre “[...] o aprimoramento das ações e processos educacionais, voltados para a melhoria da aprendizagem dos alunos e sua formação, sem o que, àquela questão se desqualifica e perde a razão de ser” (LÜCK, 2010a, p. 17). Isto posto, o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Com isso em mente, a gestão deve estar envolvida em processos inclusivos, a fim de trabalhar com o corpo docente para oferecer uma formação eficaz a todos os alunos envolvidos no processo de aprendizagem. Para Ross (1998 *apud* SANT’ANA, 2005, p. 228) O gestor da escola também deve assumir uma liderança ativa, promover o desenvolvimento profissional dos professores e se empenhar para fomentar o relacionamento entre a escola e a comunidade.

A questão da diversidade vem sendo discutida cada vez mais em eventos e seminários educacionais, mas entendo que é preciso acelerar o processo, principalmente no que diz respeito às escolas regulares, pois esse é um caminho essencial se realmente queremos uma sociedade igualitária. É cada vez mais claro que a gestão de uma escola regular deve ter um discurso condizente com a prática: uma escola para todos que acolhe as diferenças, que convive com a diversidade e garante a participação e a aprendizagem de todos.

Assim, há um importante movimento no Brasil em direção a uma política educacional voltada para a educação inclusiva, bem como o interesse em preparar profissionais para atender a esse público nesta nova forma de ensino. A partir daí a ação judicial sobre a diversidade foi intensificada, propondo a criação de centros especializados e espaços de recursos multifuncionais, bem como a garantia do acesso físico para pessoas com deficiência. Esse movimento deu origem à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que apresentou a educação inclusiva como ponto central de sua abordagem:

O movimento global pela educação inclusiva é uma campanha política, cultural, social e educacional criada para defender o direito de todos os alunos de estarem juntos, aprenderem e participarem sem qualquer forma de discriminação. A educação inclusiva representa um paradigma educacional de direitos humanos que combina igualdade e diferença como valores indissociáveis e avança em relação à ideia de igualdade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, documento on-line).

No que diz respeito à educação inclusiva, os elementos mais importantes do processo educacional se limitam a objetivos, conteúdos, métodos, recursos, relação professor-aluno e avaliação. Os objetivos educacionais antecipam os resultados e processos esperados do trabalho conjunto de professores e alunos.

Os conteúdos pedagógicos constituem o conjunto de conhecimentos, competências, hábitos, percursos de avaliação e atitude. Os métodos e recursos de ensino são um meio de atingir objetivos educacionais gerais e específicos. A relação professor-aluno engloba tanto o aspecto cognitivo, que diz respeito às formas de ensino dos conteúdos e atribuições escolares, quanto o aspecto sócio emocional, que se refere às relações pessoais entre professor e aluno e às normas disciplinares.

Gestão pedagógica formação e inclusão

Como parte da proposta de formação de especialistas na rede pública, o governo federal tem proposto diversos programas com objetivos semelhantes, uma vez que a preparação do corpo docente para atuar junto ao público-alvo da educação especial é fundamental para o sucesso do desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. Neste contexto, a formação de recursos humanos elegíveis em creches, pré-escolas, instituições de educação infantil, escolas regulares e faculdades, bem como em instituições especializadas e outras instituições, é uma prioridade.

De acordo com a Política Nacional (BRASIL, 2008), para desenvolver seu trabalho junto ao público-alvo da educação especial, o professor deve possuir conhecimentos gerais para a prática docente e conhecimentos específicos nesta área como base para sua formação inicial e continuada. Daí a importância dos programas oferecidos com o objetivo de qualificar o corpo docente.

Uma escola com perspectiva inclusiva, aberta a todos, começa em primeiro lugar com a gestão, que se torna uma liderança na organização do trabalho pedagógico (LÜCK, 2009). Então, a condição da educação escolar depende do cotidiano praticado na escola, daquilo que realmente é feito no dia a dia, que é uma tradução do ideal e liderança dos gestores (LÜCK, 2010b). E para a escola ser inclusiva, seus gestores precisam valorizar e praticar atitudes inclusivas. “O comprometimento da equipe da gestão com a atenção às crianças contribui para disseminação de um clima favorável em relação ao acolhimento dos alunos” (ROCHA, 2012, p. 11).

A direção da escola precisa estar constantemente aberta para refletir junto com toda a escola sobre a diversidade como bem humano e valor educativo (ROCHA, 2012). Como resultado da liderança que exercem, todos que compõem aquele ambiente estarão refletidos em suas ações, e como tal a equipe de liderança da escola deve primeiro reconhecer a importância da diversidade e inclusão escolar inclusiva. (CAVALCANTI, 2014).

Processos necessários para inclusão de alunos surdos

Ao falar dos sujeitos da educação inclusiva, a referência que se faz é às pessoas que apresentam alguma deficiência, seja ela física ou intelectual. Sabe-se que o assunto é bem retratado nos diversos espaços escolares, principalmente no que se diz do conceito de obter-se uma escola igualitária, ou seja, onde existe espaço e lugar para todos.

A escola regular, que acolhe todos os alunos, precisa apresentar meios e recursos adequados além de oferecer apoio àqueles que encontram barreiras em sua aprendizagem. Nesse sentido, a escola, além de um local destinado à aprendizagem da leitura e da escrita, necessita ser um espaço que oportunize à criança desvendar o mundo, assim como aprender a conviver em sociedade. Porém, para que o aluno com deficiência que frequenta essa escola tenha garantido essa relação de aprendizagem e experiência, a acessibilidade precisa ser uma realidade na escola regular que recebe esse alunado (CASTRO, 2013).

Sendo assim, a inclusão de alunos com deficiência está pautada nos seguintes documentos: Constituição Federal (1988), a Declaração de Salamanca, a qual foi estabelecida em 1994, em que se tornou parte do movimento da educação inclusiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), assim como a última lei instaurada sobre o Plano Nacional da Educação (2014). Nesse contexto, ressalta-se a importância de que as escolas regulares sejam orientadas sobre a educação inclusiva, com objetivo de constituir meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias ao criar uma comunidade acolhedora e construindo uma sociedade inclusiva e com educação para todos (SALAMANCA, 1994).

A inclusão do aluno surdo na escola regular, é assegurado por leis e decretos. Porém, a realidade da qualidade da educação inclusiva que a legislação dispõe não é a praticada nas escolas. Para Almeida e Vitalino (2012, *apud* TAVARES e CARVALHO, 2010, p. 3):

Pode-se perceber que em nosso país existe uma enorme lacuna entre os documentos que compõem as leis conhecidas como políticas públicas e sua implementação. A política de educação pública no campo da educação de surdos não é diferente. Existe uma lei de acessibilidade que garante interprete de língua de sinais/português durante as aulas, flexibilidade na correção de provas escritas, material informativo para professores sobre as especificidades dos alunos surdos etc. Na prática, porém, o aluno surdo é percebido como marginalizado e não inseridos em salas de aula regulares, enfrentando dificuldades que seus familiares muitas vezes tentam minimizar e buscando soluções que nem sempre os auxiliam de forma eficiente. Por outro lado, na maioria das vezes, os professores não têm conhecimento mínimo de escalas, e às vezes o fazem.

Nesse sentido, para a inclusão de alunos surdos no ensino regular, deve haver adaptações curriculares e profissionais qualificados (JESUS, 2015) como professores capacitados e intérpretes de LIBRAS para fazer a mediação entre as demais disciplinas da escola.

A inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na rede de ensino regular não se resume a ficar com outros alunos ou a negar-lhes serviços especializados aos necessitados. Pelo contrário, implica uma reorganização do sistema educativo que implica um reexame de antigas concepções e paradigmas educativos para permitir o desenvolvimento cognitivo, cultural e social destes alunos, respeitando as suas diferenças e atendendo às suas necessidades (GLAT e NOGUEIRA, 2002 citado por MANTOAN, 2006, p.42).

Ações de inclusão no processo do ensino aprendizagem

O professor precisa saber que ele deve aprender a se comunicar com os alunos bem antes de ensinar. Para que haja interação entre professor e aluno, e somente por meio dessa abordagem você poderá entender as reais necessidades de ensino e aprendizagem de cada um. Sousa; Tavares (2010, p. 7) afirma que a educação das pessoas com deficiência física deve ser repensada neste contexto como um tema histórico e que se deve tentar superar uma leitura abstrata.

É necessário, ao interagir como pessoa com deficiência física, levar em consideração a gama de características físicas que favorecem o seu desenvolvimento humano, caso contrário, contribuirão para o desenvolvimento da deficiência.

A educação inclusiva tem sido uma das discussões mais importantes do século XVI. Portanto, faz-se necessário entender as diferentes deficiências bem como as diferentes formas de inclusão das pessoas deficientes.

O desenvolvimento de práticas e políticas de inclusão tem sido importante no Brasil e no mundo. Historicamente, o movimento pela inclusão tem como objetivo a garantia da igualdade dos direitos sociais de participação, acesso e permanência nos vários bens e serviços sociais, incluindo a educação. Então, inclusão na educação pode ser definida como:

“[...]o processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, crianças com ou sem necessidades educativas especiais, durante parte ou totalidade do tempo de permanência na escola. Por conseguinte, a inclusão escolar deve ser compreendida como educação de qualidade para todos” (RAMOS, 2009, p. 23).

Corroborando, para Minetto (2003), ao construir um ambiente inclusivo, algumas estratégias de manejo de sala de aula devem ser consideradas durante o planejamento. São elas: afetividade, preparação dos colegas para receber o aluno especial, uso de recursos e tecnologias assistidas apropriadas ao aluno em questão, realização de atividades em grupos grandes e pequenos, de forma que todos sejam incluídos, bem como atividades individuais que induzam à autonomia do aluno.

METODOLOGIA

O estudo envolve uma abordagem que consiste em um enfoque qualitativo e quantitativo, adotando como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica que é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites (FONSECA, 2002) e também se realizou uma pesquisa de campo com o levantamento de dados operacionalizado através de análises. Deste modo, através da classificação das fontes possibilitou-se a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

As análises e enfoques quantitativos são interpretadas de acordo com as previsões iniciais (hipóteses) e os estudos anteriores (teoria). A interpretação é uma explicação sobre como os resultados se encaixam no conhecimento existente (CRESWELL, 2005). A pesquisa quantitativa deve ser o mais objetiva possível. Os fenômenos observados e/ou medidos não devem ser influenciados pelo pesquisador. Na medida do possível, essa pessoa deve evitar que seus

medos, crenças, desejos e inclinações influenciem os resultados do estudo ou interfiram nos processos e não sejam alterados pelas inclinações dos outros (WILLIAMS, UNRAU e GRINNELL, 2005).

Quanto aos sujeitos da pesquisa, contou-se com a participação do gestor escolar e 3 (três) professores da referida escola que trabalham com atendimento especial.

Quanto as técnicas e instrumentos de coletas de dados utilizou-se o questionário que segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem questionário como um instrumento de coleta de dados composto por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador, ou seja, saber a opinião de cada indivíduo.

As análises dos dados foram realizadas de acordo com a abordagem adotada na pesquisa e expressos por meio do gráfico, os resultados foram organizados de forma a corresponder com o objetivo do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

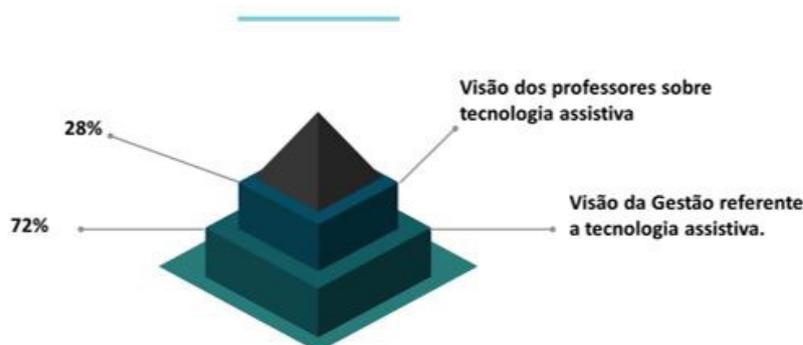
O dirigente escolar, propondo-se a atuar em uma prática inclusiva, envolve-se na organização de encontros pedagógicos, desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal, identifica e implementa grandes adequações curriculares e promove pequenas adequações, possibilitando trocas e apoios entre os professores que ensinam dirigido a alunos com necessidades especiais pode produzir maior aproveitamento pedagógico.

A escola inclusiva é receptiva e receptiva, mas isso não depende apenas de gestores e educadores, mudanças nas políticas públicas de educação são essenciais. Garantir a construção de uma escola inclusiva não é apenas uma tarefa da gestão escolar, mas desempenha um papel essencial nesse processo. Para Aranha (2001), inclusão é a aceitação da diversidade na vida em sociedade e a garantia de acesso às oportunidades para todos.

Portanto, não é somente com leis e textos teóricos que iremos assegurar os direitos de todos, pois esses, por si mesmos, não garantem a efetivação das ações no cotidiano escolar. Sendo assim, perguntou-se sobre o conhecimento das Tecnologia assistivas (TA) ao gestor escolar e aos três professores e sobre o uso da tecnologia assistiva na Instituição, foco desta pesquisa. Obteve-se o seguinte resultados:

Gráfico 1 - conhecimento sobre tecnologia assistiva

VISÃO SOBRE TECNOLOGIA ASSISTIVA



Fonte: A pesquisadora 2021

Como explicito graficamente a intenção realmente foi detectar o nível de conhecimento da gestão escolar sobre as tecnologias assistivas, o gestor demonstrou possuir relevante entendimento sobre o tema abordado apresentou ter um conhecimento teórico ao complementar o seu questionário com uma explanação sobre o assunto, porém não promove junto aos seus professores o seu uso na prática pedagógica; enquanto os professores exemplificaram de suas próprias formas e parcialmente técnica o que fez demonstrar em menor porcentagem, indicando assim um limitado conhecimento sobre as T.A.

O uso da tecnologia assistiva na educação é fundamental, pois possibilita o processo de aprendizagem e otimiza o potencial de cada aluno. Diante das possibilidades, a tecnologia assistiva torna-se necessária para o aprendizado de alunos com deficiência.

Com foco na inclusão, podemos dizer que inclusão significa literalmente incluí-los, fazer parte, se encaixar, introduzir, compartilhar na economia para fazer a vida política e social, garantindo o respeito aos seus direitos na sociedade, no Estado e no poder público. A educação inclusiva acolhe a todos, sem exceção. Para o aluno com deficiência física, para aqueles com deficiência intelectual, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por outros motivos, é importante que a direção da escola tenha esse conhecimento, pois com a compreensão da questão o desenvolvimento torna-se mais plausível.

A tecnologia assistiva é um campo do conhecimento de caráter interdisciplinar que inclui produtos, recursos, métodos, estratégias, práticas e serviços voltados à promoção da funcionalidade, relacionados à atividade e participação de pessoas com deficiência, deficiência ou mobilidade reduzida, com o objetivo de sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social, (ATA VII - Comitê de Ajudas Técnicas – CAT. 2007).

Pode-se perceber o quanto a tecnologia é importante na vida de todas as pessoas, não diferente na vida das pessoas com deficiência, que segundo Bersch (2008) será uma ferramenta que promove a ampliação do funcionamento. Déficit ou permitirá o desempenho da função desejada impedido por circunstâncias de deficiência.

Para muitos surdos pré-linguísticos, a aquisição da linguagem oral de suas comunidades será praticamente impossível, mesmo utilizando recursos de T.A dentro dos padrões considerados ideais para esse fim. Não estamos falando sobre a capacidade de votar aqui, mas sobre a aquisição contextual da linguagem. Pode-se dizer que a aquisição da linguagem oral para pessoas com perda auditiva pré-verbal se dará quase sempre no nível de uma língua estrangeira. Alguns conseguirão ser bilíngues aos 50 anos, mas certamente não atingirão esse nível.

Portanto, é necessário reconhecer a importância das Tecnologias Assistivas, pois se bem utilizadas pelos professores, podem apoiar mutuamente o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos de forma que possam redesenhar o processo de inclusão por meio de ferramentas e recursos tecnológicos que valorizam sua identidade como sujeitos surdos dotados de uma cultura própria.

Diante deste contexto, faz-se necessário que tanto o gestor da escola como os professores possam valorizar o uso das Tecnologias Assistivas de forma que possam atribuir ao aluno surdo, meios favoráveis ao seu processo de desenvolvimento em uma sociedade ouvinte, visto que os professores podem identificar no espaço escolar os meios tecnológicos que favoreçam aos alunos surdos o desenvolvimento de suas potencialidades, o uso da TA estará oportunizando

um mundo visual para os surdos, proporcionando-lhes inúmeras mudanças em seu processo de aquisição da Língua.

É necessário que a direção escolar e os professores estejam atentos às Tecnologias Assistivas para que possam possibilitar a inclusão com maior relevância. A inclusão escolar não pode ser entendida apenas como um direito garantido em capítulo da Lei de Diretrizes e Fundamentos da Educação Nacional (LDBEN) ou outros capítulos que integrem a legislação brasileira; ao contrário, deve ser entendido como um direito civil, como meio de assegurar sua autonomia e desenvolvimento cognitivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, a gestão deve participar do processo inclusivo e atuar junto aos professores para proporcionar uma formação efetiva a todos os alunos envolvidos no processo de aprendizagem. O diretor deve envolver-se na organização de reuniões pedagógicas, desenvolver ações voltadas aos temas relativos à acessibilidade universal, às adaptações curriculares, bem como buscar profissionais externos para dar suporte aos docentes e às atividades programadas. O diretor precisa também ter uma liderança ativa, incentivar o desenvolvimento profissional docente e buscar favorecer a relação entre a escola e a comunidade.

De acordo com o posicionamento dos professores ficou evidente que não há uma metodologia específica para os alunos Surdos embora se tenha um intérprete em sala conforme depoimento do corpo docente, verificou-se que as aulas são ministradas, em sua grande parte, através de debates orais com registros e atividades escritas sobre temas abordados durante as mesmas. Notadamente verifica-se uma “exclusão” para o aluno Surdo, pois verifica-se que esta metodologia não contempla uma inclusão linguística necessária.

É preciso que o gestor possa investir em T.A e que os professores possam acreditar que com o uso da T.A estará melhor atendendo o aluno surdo em suas necessidades principalmente visuais. É evidente pelas pesquisas já realizadas, que a tecnologia assistiva no âmbito educacional para o aluno surdo é um instrumento significativamente necessário na prática pedagógica com esse público, visto que dispõe de meios que favorecem não só o processo de aprendizagem do aluno surdo mais também a sua comunicação, dando-lhe autonomia, e garantindo-lhe de fato uma inclusão significativa.

O Gestor escolar deve garantir a acessibilidade comunicacional a todos os seus alunos, pode-se entender que o professor assume importante papel de mediador promovendo o uso de tecnologias assistivas, pois, todo e qualquer equipamento tecnológico utilizado para melhorar a comunicação e compreensão do aluno surdo fortalece o seu desenvolvimento cognitivo, intelectual e cultural.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Revista do Ministério Público do Trabalho, Brasília, DF, v. 11, n. 21, p. 160- 173, mar. 2001.

ATA VII - Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas – CAT CORDE / SEDH / PR realizada nos dias 13 e 14

de dezembro de 2007

BERSCH, R. Introdução à Tecnologia Assistiva. CDI. Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: RS, 2008.

Cavalcanti, A. V. (2014). O papel do Gestor escolar no processo de inclusão. *Colloquium Humanarum*, 11 (Especial), p. 1014-1021.

Creswell, J. W. *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson. 2005.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

E PANTALEÃO - VICTOR, SL DRAGO, R. PANTALEÃO, E. (orgs.), *Educação Especial: indícios, registros e práticas de inclusão*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013

FONSECA, E. N. (org.). *Bibliometria: Teoria e prática. Textos de Paul Otlet. [et al.]* São Paulo: Cultrix/Edusp. 1986.

FONSECA, J.J.S. *Metodologia da Pesquisa Científica*. UECE – Centro de Educação 2002.

Jesus, D. M.; Pantaleão, E. & Almeida, M. L. (2015). Formação continuada de gestores públicos de educação especial: Políticas locais para a inclusão escolar. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23, p.1-20

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

Rocha, S. M. P. S. (2012). Gestão e organização da escola para a inclusão: o acompanhamento como fator de mudanças. In: 35 reunião da ANPED

SANT'ANA, Izabella Mendes. *Educação inclusiva: concepções de professores e diretores*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

TEZANI, Thaís Cristina R. *Os caminhos para a construção da escola inclusiva: a relação entre gestão escolar e o processo de inclusão*. 2004. 291 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de São Carlos, 2004.

TEZANI, Thaís Cristina R. *Gestão Escolar: a prática pedagógica administrativa na política de educação inclusiva*. 2008. 291 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

WILLIAMS, M., UNRAU, Y.A. & GRINNELL, R.M. 2005. *The qualitative research approach. Quantitative and qualitative approaches (7th ed)*. Oxford: University Press: 76-87.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

CARVALHO, R. *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

CASTRO, J. *Ir e vir. Acessibilidade: compromisso de cada um*. Campo Grande/MS: Gibim, 2013.

LÜCK, Heloísa. A gestão participativa na escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. v. 3. 92.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por que? Como Fazer? São Paulo: Moderna, 2006.p.39-59.

ROSS, P. Pressupostos da integração/inclusão frente à realidade educacional. In: RESUMOS DE COMUNICAÇÕES CIENTÍFICAS, CONGRESSO ÍBEROAMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 1998, Foz do Iguaçu. Resumo, p. 239-243. Foz do Iguaçu: Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai./ago. 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

Tecnologia assistiva para alunos com deficiência visual: uma análise comparativa entre duas escolas de atendimento específico, AM/Brasil, no período de 2020-2021

Assistive technology for visually impaired students: a comparative analysis between two specific care schools, AM/Brazil, in the period of 2020-2021

Cintia Maria Guedes Lima

Universidad de la integración de las américas Escuela de postgrado

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas

Orientador: Prof.º Dr. Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.14

RESUMO

O presente trabalho traz como tema: tecnologia assistiva para alunos com deficiência visual: uma análise comparativa entre duas escolas de atendimento específico - AM/Brasil, período 2020-2021. Tem como objetivo compreender como o professor pode apresentar tecnologias assistivas que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual. O trabalho contemplará o uso das tecnologias assistivas para deficientes visuais. Destacar a dificuldade enfrentada pelo professor da rede municipal por não ter recursos que os auxiliem em suas práticas pedagógicas para com alunos cegos. O procedimento metodológico utilizado foi o da pesquisa bibliográfica descritiva. Foi adotada a metodologia qualitativa e quantitativa, tendo como instrumento, as entrevistas de forma on-line por conta da covid19. Os resultados da pesquisa revelam a importância da tecnologia assistiva como ferramenta pedagógica que precisa ser usada cotidianamente por pais, professores e especialmente por alunos com qualquer tipo de deficiência.

Palavras-chave: escolas. professores. deficiência visual. tecnologia assistiva.

RESUMEN

The present work has as its theme: assistive technology for visually impaired students: a comparative analysis between two specific service schools - AM/Brazil, period 2020-2021. It aims to understand how the teacher can present assistive technologies that help in the teaching and learning process of students with visual impairments. The work will contemplate the use of assistive technologies for the visually impaired. To highlight the difficulty faced by the teacher of the municipal network for not having resources to help them in their pedagogical practices with blind students. The methodological procedure used was the descriptive bibliographic research. A qualitative and quantitative methodology was adopted, having as an instrument, online interviews due to covid 19. The research results reveal the importance of assistive technology as a pedagogical tool that needs to be used daily by parents, teachers and especially by students with any type of disability.

Keywords: schools. teachers. visual impairment. assistive technology.

INTRODUÇÃO

A presente obra traz como tema: tecnologia assistiva para alunos com deficiência visual: uma análise comparativa entre duas escolas de atendimento específico - AM/Brasil, período 2020-2021. A pesquisa se propõe analisar as ações realizadas pelas Escolas para a oferta de Tecnologias Assistivas como forma de garantir a inclusão escolar para alunos com deficiência visual em sua rede estadual e municipal de ensino, conforme prevê o Plano Estadual de Educação em vigor neste município desde 2015, com vigência até 2025. Dispõe que todas as crianças de 6 a 14 anos deverão estar matriculadas no Ensino Fundamental até 2025.

Situação problema: O problema que motivou esta pesquisa surgiu quando se observou que alunos com deficiência visual, não estavam sensibilizados para o uso das tecnologias assistivas, o que não agregavam valores educacionais aos professores. Diante de tal problema se desenvolveu o seguinte questionamento: Pergunta central: Se o ensino é direito de todos, como o professor pode apresentar tecnologias assistivas que auxiliem no processo de ensino e apren-

dizagem dos alunos com deficiência visual? Objetivo geral: Compreender como o professor pode apresentar tecnologias assistivas que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual em duas escolas estaduais – AM/Brasil.

Hipóteses: Se as tecnologias assistivas ainda não são consideradas uma prática pedagógica relevantes para auxiliar a aprendizagem dos alunos com deficiência visual. Então presume-se que seja necessário sensibilizar a classe docente que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº13.146, de 06 de julho de 2015 dá o direito de a pessoa com deficiência visual fazer uso das tecnologias assistivas como prevê o capítulo III da referida legislação visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. Esse estudo tem a finalidade de despertar em toda comunidade escolar, seja ela com deficiência visual ou não, o interesse pelas tecnologias assistivas como meio de ajudar tanto o aluno como professor no âmbito pedagógico proporcionando a interação entre ambos suprimindo de uma maneira mais simples a grande divergência que há com relação a esse assunto.

As tecnologias assistivas poderão possibilitar um conjunto de artifícios propícios que estejam disponíveis para cada pessoa que for usar, nesse sentido é necessário que todas as esferas escolares tenham conhecimento das TA (tecnologias assistivas).

Nesta pesquisa foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados, entrevista e questionário online, com o propósito de entender como funciona e se funciona a tecnologia assistiva nas escolas analisadas, segundo a perspectiva de cada participante.

A análise dos dados impetrado por meio de entrevistas e questionários feitas de forma online pela pesquisadora, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados e, mediante autorização prévia do respondente, fez-se o uso de anotações e gravação em áudio. É de suma importância salientar que essa pesquisa teve início no final de 2020 e finalizando no início do 1º trimestre de 2021, nesse período o país, principalmente o estado do Amazonas, passou por uma das maiores crises de COVID-19 da história, sendo assim, a pesquisa teve que ser feita de forma virtual.

ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO MUNDO

Sabe-se que a segregação social, as desigualdades, a vulnerabilidade e a marginalização tendenciosa das pessoas com deficiência têm profundas raízes históricas que incluem a discussão sobre o reconhecimento de sua participação humana, política, participação ativa, respeito às necessidades de liberdade, interação e expressão. Sem dúvida, os aspectos históricos da TA mostram uma experiência da luta social pelo reconhecimento como um processo de desdobramento ontológico (uma totalidade reconstruída a partir da diferença) que integra um papel constitutivo da humanidade, atravessado por objetivos de autopreservação ou chances de sobrevivência, com força de solidariedade.

A TA originalmente surgiu de necessidades puramente militares, no sentido de reabilitação de pessoas que foram vítimas de atos triviais durante a Segunda Grande Guerra, em função de atrofias, danos corporais, surdez, dificuldades intelectuais e de desenvolvimento, causadoras de exclusão social. Se a inclusão da TA se caracteriza por um lado como forma de garantir direitos básicos como a liberdade, dignidade, comunicação, mobilidade, acessibilidade e igualdade

social (condições do enquadramento político e civil), por outro surge como um antídoto para a correção e reabilitação de barbarismos e violências cometidas no período de guerra (técnica a serviço da morte), que contribuiu para o encobrimento e o desenvolvimento de uma política de exclusão social.

Por todas essas razões, a TA tem em seu gene a interdependência de inclusão e exclusão binomial contraditória. Essas tecnologias foram concebidas em estreita articulação com ações políticas, demandas ideológicas e socioeconômicas de profundas divergências, voltadas para a solução de problemas coletivos e assistenciais, no sentido do controle da população promotora da desordem. Assim, o poder tecnológico se correlaciona com o poder econômico, que se preocupa mais com a produção de objetos de arte úteis e a prestação de serviços do que com os mecanismos de democratização dessa oferta e seus efeitos na formação humana (CONTE, 2017, p. 8).

Essa noção está presente na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 (durante a Revolução Francesa), um marco importante na história da humanidade. Pensadores iluministas, incluindo Montesquieu, Voltaire e Rousseau, pregaram desde então a necessidade de um documento que proteja os direitos humanos e restrinja o poder do Estado. No entanto, esta declaração nunca foi reconhecida pelos países porque numa sociedade secularizada e emancipada, se entendia que todo povo com soberania nacional é naturalmente capaz de garantir os direitos “inalienáveis” de seus cidadãos. O paradoxo dessa normatividade dos direitos humanos foi mais cruel no início do século XX, quando essa pessoa fosse privada de seus direitos e não tivesse mais um governo para protegê-la.

Os próprios nazistas começaram a exterminar os judeus primeiro privando-os de todo o status legal (isto é, cidadania de segunda classe) e separando-os do mundo a fim de coletá-los em guetos e campos de concentração; e antes de ativar as câmaras de gás, eles examinaram cuidadosamente o terreno e verificaram, para sua satisfação, que nenhum país reivindicou essas pessoas. O importante é que uma condição de cassação total tenha sido criada antes que o direito à vida fosse ameaçado (ARENDR, 2012, p. 402).

Dessa situação totalitária, que levou milhares de pessoas à condição de apátridas, refugiadas ou vítimas nos campos de extermínio, Arendt (2012, p. 403) afirma que a mais grave violação dos direitos humanos é a “privação de um lugar no mundo que torne a opinião significativa e a ação eficaz”. A partir dessa perspectiva, entre muitos outros meios e atitudes, é importante fornecer TA para aqueles que precisam restaurar sua integridade humana até certo ponto e expandir suas oportunidades de interação, compreensão, expressão e apoio social.

Como adverte Heidegger (2001, p.37) não devemos tentar dominar a tecnologia, mas entendê-la e compreendê-la na construção do pensamento como forma de engajamento em práticas sociais significativas que dão sentido à própria vida. Neste contexto, reconhecemos que o modo de construção do conhecimento pedagógico passa necessariamente pela linguagem de acesso ao outro e ao mundo, “[...] capaz de abrir nossa Presença à essência da técnica”, como reflexão e acolhimento de outros que aprendem sobre a pluralidade de línguas (HEIDEGGER, 2001, p. 11). Porque a vivência dos limites de tudo o que é técnico inclui o ocultamento de sua dimensão instrumental e antropológica, que se vincula mútua e inextricavelmente à atividade humana, influenciada tanto pela transfiguração da experiência no mundo, quanto pela visão alienante do consumo e da uniformidade cultural (HEIDEGGER, 2001, p.38).

Existem, sem dúvida, aspectos positivos da tecnologia que estimulam a autorreflexão na educação. No entanto, o empobrecimento das relações interpessoais e do pensamento autônomo revela as consequências dos avanços tecnológicos, que negligenciam e tornam a interação comunicativa sem sentido no processo educacional, reificando as diferenças entre as pessoas. Com base nessas considerações, entendemos a importância dos avanços tecnológicos e das mudanças materiais na educação pautada por uma educação inclusiva que promova a humanização no sentido ético mais caro.

O movimento da educação especial inclusiva no cenário brasileiro

Na década de 1970, o MEC criou um centro de gerenciamento da educação especial responsável por ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência, embora direcionadas em campanhas assistenciais.

No pensamento de Mantoan (2018, p. 8-9) nos diz que até 1970 a deficiência era vista como uma “condição exclusivamente do indivíduo com atendimentos especializados voltados à adequação e à adaptação da pessoa com deficiência ao contexto social e escolar”.

Foi nessa década, que surgiu um novo modelo de deficiência, o chamado Modelo Social onde a deficiência deixou de ser entendida como um problema do indivíduo e passa a ser compreendida como oriunda do meio social.

Na legislação brasileira, o atendimento educacional para os alunos com deficiência tem garantias legais desde a LDBEN de 1961 que recomendou, dentro do possível, o enquadramento da “educação de excepcionais” no sistema de educação. Depois, com a Emenda Constitucional nº 12 de 1978, assegurou aos deficientes a educação especial e gratuita. No entanto, a defesa por uma política de matrícula preferencial no ensino regular e no atendimento educacional especializado se fortaleceu a partir da Constituição de 1988, que fez valer os princípios e fundamentos que consagram direitos e garantias ao povo brasileiro, trazendo cláusulas pétreas que garantem direitos individuais ampliando a visão sobre a diversidade humana, desqualificando qualquer tipo de discriminação. De acordo com os apontamentos de Ferreira (2016, p.151):

Os direitos provenientes de tratados de direitos humanos ratificados são internalizados, passando, por conseguinte, a integrar o rol de direitos fundamentais. Desta maneira, estes direitos, por serem fundamentais, recebem a blindagem do artigo 60, § 4º, IV, da Constituição Federal, compondo cláusula pétrea. Consequentemente, estes direitos não podem ser suprimidos por eventual atividade legislativa e, até mesmo, emenda constitucional.

Desde a promulgação da Carta Magna de 1988, a problemática social dos adolescentes faz parte das políticas educacionais, transformando as escolas no principal estabelecimento e implantação de políticas públicas. Para os adolescentes com deficiência está reservado no artigo 208, III, a efetivação do “atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Sobre essa questão, o ECA reafirma a letra da Constituição/1988 atribuindo ao Estado o dever com a efetivação do atendimento educacional especializado aos alunos da educação especial (artigo 54, inciso III). Assegura, também, no artigo 11, § 1º e 2º, que os adolescentes desse segmento recebam acesso integral relacionados à saúde, desde medicamentos, tecnologia assistiva e outros recursos voltados ao tratamento específico que necessite de habilitação e reabilitação (BRASIL, 1990).

O atendimento educacional especializado (AEE) está disposto no Decreto nº 7.611 de 2011 que trouxe questões para garantir um sistema educacional inclusivo, sem discriminação, com igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência. Portanto, a educação em direitos humanos, por sua importância, é registrada em vários artigos da Constituição Federal de 1988, evidenciando a cidadania e a dignidade da pessoa humana como princípios fundamentais.

Na década de 1990, marcante em favor da educação inclusiva, são publicados documentos internacionais que formalizaram proposta da educação inclusiva, os quais se pode citar:

- a) Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, cujo intuito é de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todos;
- b) Declaração de Salamanca, realizada na Espanha, em 1994, recomenda os sistemas educacionais serem regidos pelos princípios da educação inclusiva;
- c) Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência, realizada na Guatemala, em 1999, condena qualquer discriminação, exclusão ou restrição por causa da deficiência da pessoa;
- d) Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006, determina aos países signatários assegurar educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

Na proposta de política pública do MEC, para o atendimento de alunos da educação especial em classes comuns, se destaca a LDBEN de 1996, Lei nº 9.394, com a referência comum da responsabilidade do poder público e da matrícula preferencial na rede regular de ensino, considerando a implementação do apoio educacional especializado necessário.

A LDBEN de 1996 reafirma o direito à educação garantido pela Constituição Federal de 1988 e estabelece os princípios da educação e os deveres dos Estados em relação à educação escolar pública e define as responsabilidades em regime de cooperação entre União, Estados e Distrito Federal e Municípios.

Na década seguinte, de 2000, para o público da educação especial houve um avanço na perspectiva da universalização e atenção à diversidade com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEE-EB), através da Resolução CNE/CEB/MEC nº 2 de 2001. Anterior a essa Resolução, prevalecia as orientações dada pela Política Nacional de Educação Especial de 1994, onde o acesso do aluno da classe especial para a classe comum seguia a “integração instrucional”, ou seja, o acesso era condicionado ao desempenho e ritmo do aluno com deficiência equiparando-o ao aluno considerado “normal” (BRASIL, 1994). Isto significa que a política era excludente para a maioria dos alunos com deficiência, incluindo os com DI, nas escolas do ensino regular, mantendo-os, sempre que possível, nas escolas especiais.

Em 2015, foi editada a Lei nº 13.416, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que sistematizou dispositivos relativos ao direito das pessoas com deficiência à educação constantes da Constituição Federal de 1988; da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; do ECA; e do PNE, assim como, especificou medidas contidas em Decretos Federais, Notas Técnicas emitidas pelo MEC e em Resoluções publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, que fazem parte do processo

de implementação da PNEEPEI elaborada à luz do artigo 24 da Convenção da ONU/2006.

A LBI é uma das leis de acessibilidade mais completa no ordenamento jurídico brasileiro. No campo da educação, a tendência da Lei é efetivar definitivamente uma educação inclusiva aos alunos com deficiência nas escolas comuns. Desse modo, traz em seus dispositivos a obrigatoriedade de mudanças pedagógicas e estruturais nos ambientes escolares que venha proporcionar o atendimento, sem qualquer diferença, a todos os alunos. Seus artigos asseguram a equiparação de oportunidades, autonomia e acessibilidade a esse segmento da população nacional (BRASIL, 2015).

Tecnologia assistiva no ambiente escolar

É relevante compreender como se deu historicamente o desenvolvimento da tecnologia assistiva nas escolas brasileiras, bem como está sendo sua implementação atualmente. Dessa forma, esse capítulo traz uma discussão teórica do assunto, apresentando o desenvolvimento da tecnologia assistiva, políticas públicas e as legislações que regem a educação da tecnologia assistiva, a partir da Constituição Federal de 1988.

Com inúmeras campanhas, programas educativos, cursos online e palestras de conscientização da população, ainda há muito a ser feito para garantir que todos os direitos desse grupo sejam cumpridos. Infelizmente, faltam recursos para permitir que cegos, surdos, usuários de cadeiras de rodas, pessoas com deficiências de desenvolvimento e outros tenham uma vida melhor.

Para Valente (1991, p.1) e Oliveira (2012, p. 24)

Crianças com deficiências (físicas, auditivas, visuais ou mentais) têm dificuldades que limitam sua capacidade de interagir com o mundo. Essas dificuldades podem impedir que essas crianças desenvolvam habilidades que formam a base de seu processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, Oliveira (2012) explica que é importante ter cuidado para que a criança com necessidades educacionais especiais (NEE) não se posicione diante de suas limitações, condicionando-a a esperar que outros resolvam seus problemas. Portanto, é preciso ter um diálogo aberto e franco sobre as preocupações não só do professor e da família, mas também do próprio tema, e sempre informar a criança sobre o que acontece ao utilizar tais tecnologias, o que é permitido e o que se espera com seus filhos usar. Portanto, é importante aumentar o debate para continuar levantando essa questão para que todos possam se unir à luta e exigir melhores condições dos órgãos públicos e privados, principalmente em relação à acessibilidade e educação. Felizmente, já existe um conceito ideal para isso. (EQUIPE EDUCAMUNDO, 2018)

Para muitos, esse termo ainda soa novo, principalmente para quem não convive com pessoas com deficiência em seu cotidiano. Portanto, é necessário desmistificar tudo relacionado ao assunto, quais são seus objetivos e finalidades, para que com a informação ela se torne mais popular e acessível a quem dela necessita. (EQUIPE EDUCAMUNDO, 2018)

Conceito da tecnologia assistiva

No Brasil, o Comitê de Assistência Técnica - CAT, instituído pelo REGULAMENTO n. 142, DE 16 DE NOVEMBRO DE 2006, propõe o seguinte conceito para tecnologia assistiva:

Tecnologia assistiva é um campo do conhecimento de caráter interdisciplinar que inclui produtos, métodos, estratégias, práticas e serviços que visam promover a funcionalidade relacionada à atividade e participação das pessoas com deficiência, deficiência ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (ATA VII - Comissão de Assistência Técnica (CAT) - Coordenação Nacional de Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE) - Secretaria Especial de Direitos Humanos - Presidência da República). (BERSCH, 2021)

O termo Tecnologia Assistiva, traduzido como Tecnologia Assistiva no Brasil, foi criado em 1988 como um importante elemento legal dentro da legislação norte-americana conhecida como Public Law 100-407 e em 1998 como Assistive Technology Act de 1998 (PL 105-394, p.2432). Juntamente com outras leis, forma o ADA - American with Disabilities Act, que regula os direitos dos cidadãos com deficiência nos EUA e também fornece a base legal para que os fundos públicos adquiram os recursos necessários. (BERSCH, 2021)

É sabido que o processo de inclusão de pessoas com deficiência requer uma abordagem holística em termos de inclusão e participação nas atividades oferecidas. Desta forma, destaca-se que a discussão da política inclusiva, na maioria das vezes, tem a centralização nas ramificações da organização sociopolítica que é essencial para a viabilizar para a efetivação dos direitos que almejam alcançar.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O objeto dessa pesquisa foi compreender como o professor pode apresentar tecnologias assistivas que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência visual em duas escolas de atendimento específico - AM/Brasil, onde foram feitas as visitas técnicas, a fim de coletar as informações necessárias, através de entrevistas online, haja vista o momento de pandemia de Covid-19, não ser possível fazer uma pesquisa totalmente presencial e questionários aplicados aos funcionários da escola, alunos e responsáveis.

A pesquisa quanto à sua natureza é do tipo Qualitativo-Quantitativo, utilizando entrevistas e questionários como fonte de evidência e levantamento de dados. Gray (2012) categoriza a entrevista segundo seu formato em estruturadas, semiestruturadas e não estruturadas. As estruturadas utilizam perguntas padronizadas que são dirigidas a todos os respondentes, registradas em planilhas e usadas para coletar dados em análise quantitativa. Nas semiestruturadas é elaborada uma lista de questões que pode, ou não, ser usada na íntegra pelo pesquisador, de acordo com o andamento da entrevista. As respostas são registradas em áudio ou anotações. As não estruturadas são espontâneas e mais flexíveis e tendem a coletar dados para análise qualitativa, assim como as semiestruturadas.

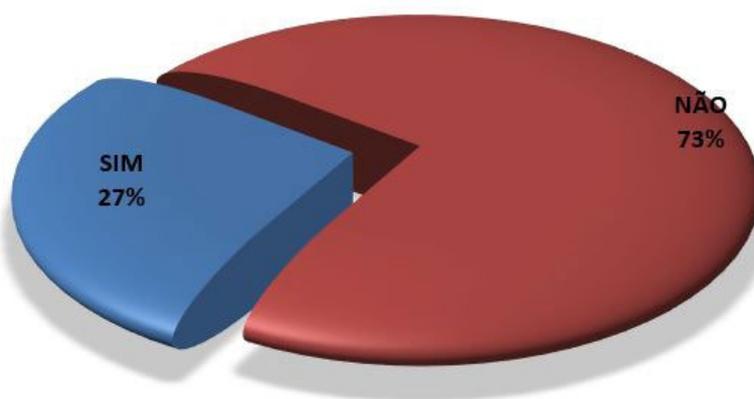
ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados apontam para a grande diferença que há em uma escola de atendimento específico em contraste com outra que não possui os recursos metodológicos necessários para a inclusão das tecnologias assistivas de alunos com deficiência visual, obteve-se essa percepção já que, para as entrevistas foram consideradas as 2 escolas e uma classe de alunos de ambas instituições esse tipo de abordagem foi interessante nesse caso, tendo em vista que o professor

é o principal agente de implementação da tecnologia assistiva e é ele quem detém todas as informações referentes ao assunto.

No que diz respeito a análise comparativa ao uso das tecnologias assistivas entre as instituições pesquisadas utilizou-se questionários fechados, na qual obteve-se o seguinte percentual. Quando se perguntou dos educadores sobre o conhecimento das tecnologias assistivas as respostas foram graficadas:

Gráfico 1 - Visão Da Tecnologia Assistiva



Fonte: O pesquisador (2021)

Esse questionamento foi aplicado para os professores como resultado constatou-se que 27% dos docentes entrevistados conhecem parcialmente, e 73% dos entrevistados desconhecem.

Conforme Schirmer *et al.* (2007, p. 31):

Tecnologia assistiva é um termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que ajudam a fornecer ou aumentar as capacidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promover a vida independente e a inclusão.

Esse é o resultado da opinião livre dos entrevistados sobre o tema tecnologia assistiva, esse resultado vai de encontro a tudo que já foi abordado no decorrer desse projeto, sendo assim, o tema tecnologia assistiva é de pouco conhecimento de uma boa parte da sociedade, faz-se necessário ser mais difundido seu conceito, objetivos, metas e diretrizes para que a comunidade escolar possa fazer parte desse plano de forma efetiva e ativa.

Figura 1- Recurso Tecnologia Assistiva



Fonte: A pesquisadora (2021)

Como exemplificado na figura os recursos da tecnologia assistiva são utilizados para identificar o conjunto de informação e serviços que proporcionam ou ampliam habilidades funcionais de pessoas com deficiência.

Para que o professor faça uso das tecnologias assistivas em suas práticas diárias escolares com alunos com deficiência e necessário que o mesmo tenha conhecimento acerca da temática abordada, porém para que isso seja possível o docente precisa ser um pesquisador e ir em busca de conhecimentos, não há possibilidade de o mesmo ficar na dependência do poder público, cada uma precisa ser protagonista de si mesmo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal dessa pesquisa, foi analisar diferentes perspectivas os processos da educação das escolas pesquisadas de Atendimento Específico- AM/Brasil.

As análises de seus recursos para atender alunos com deficiência visual na escola precisam serem norteadas pelo princípio da tecnologia assistiva do ensino, em que diversos aspectos necessitam serem estudados e trabalhados constantemente para se implantar uma política pública democrática e justa, buscando ações capazes de promover a integração dos professores e alunos na escola.

Diante da análise dos resultados compreende-se que as escolas possuem dificuldades para atendimento de qualidade aos alunos com deficiência visual até mesmo por falta de qualificação docente, que se promova a descentralização e reafirme a autonomia das instituições de ensino como meio de obtenção da qualidade na educação, necessitando da implantação de novas tecnologias nas escolas.

Cabe a toda comunidade escolar um olhar diferenciado no que tange as especificidades do alunado, haja vista, ser necessário toda a parte teórica realmente necessita ser consolidada na prática.

REFERÊNCIAS

ARENDE, H. Origens do totalitarismo: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BERSCH, R. Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva. in: Ministério da Educação. Ensaios Pedagógicos do III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. SEESP, Brasília, 2006, páginas 89 a 93. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/rec_adaptados.pdf Acesso em: 02 out. 2009.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 5. ed. Brasília, DF: Ed. Câmara, 2015.

BRASIL, 2007b. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

Coordenaria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília.

BRASIL, 2008b. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm Acesso em: 02 out. 2009.

CONTE, Eliana, (28 de 09 de 2017). EDUCAÇÃO EM REVISTA. Fonte: SCIELO:Equipe Educamundo.2018.

SCHIRMER, C. R. *et al.* Atendimento educacional especializado: deficiência física. Brasília, DF: Cromos, 2007

FERREIRA, V. G. Tratados Internacionais de Direitos Humanos: Status Normativo, Implicações e Controvérsias. Revista Direito UFMS. Campo Grande, MS, v. 1, n. 2, p. 131 – 154 jan./jun. 2016 Vinícius Gonzaga Ferreira (2016, p.151). Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/revdir/article/view/748>. Acesso em: 20 dez. 2018.

FONSECA, I,L. Pesquisa qualitativa. Revista Interface .2015

GRAY, D. E. Pesquisa no mundo real. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012

HEIDEGGER, M. Ensaio e conferências. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão. PetrópolisRJ:Vozes,2001.<http://repositorio.aee.edu.br/jspui/bitstream/aee/1452/1/TCC%20D%C3%89BORA.pdfinclusiva>. São Paulo: Summus, 2005. p. 36-44.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; BAPTISTA Maria Isabel Sampaio Dias. Inovar para fazer acontecer: como estamos fortalecendo redes de apoio à educação inclusiva. RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 763-777, dez., 2018.

MARCONI, M, A. LAKATOS,E,M. Metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2010

SCHIRMER, C . R. *et al.* Atendimento educacional especializado: deficiência física. Brasília, DF: Cromos, 2007.

VALENTE. OLIVEIRA, Viviani.O uso de TAs: visando potencializar a aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais. Porto Alegre, 2012 Disponível em:. Acesso em: 14/09/2018.

**Etnomatemática no cotidiano escolar
em uma escola estadual localizada na
cidade de Manaus/AM-Brasil, no ano
de 2018-2021**

**Ethnomathematics in school daily at
a state school located in the city of
Manaus/AM-Brasil, in the year 2018-
2021**

Edineia Arruda de Menezes

Universidad de la integración de las américas Escuela de postgrado

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas

Orientador: Prof.º Dr. Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.15

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar o conhecimento matemático expresso no código de linguagem de um determinado grupo sociocultural a Etnomatemática, com ênfase em uma escola Estadual, na cidade de Manaus, Estado do Amazonas, Brasil no ano de 2018-2021. Para se atingir o objetivo foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica, com enfoque qualitativo, com base nos estudos de Ascher (1991); Bandeira (2004); Chieus (2004); D'ambrosio (1990); Ferreira (2004); Gerdes (1991); Jacobini (2004); Monteiro e Nacarato (2014); e Rosa (20030, além de uma pesquisa de campo que ouviu 6 professores de matemática na escola foco desta pesquisa. Os resultados apresentam que sujeitos com alto nível cognitivo são capazes de pensar metacognitivamente com o processo de comunicação matemática por meio do planejamento, monitoramento e avaliação do processo de pensamento no processo de comunicação matemática.

Palavras-chave: matemática. etnomatemática. aprendizagem.

ABSTRACT

This study aims to analyze the mathematical knowledge expressed in the language code of a particular sociocultural group, Ethnomathematics, with an emphasis on a State school, in the city of Manaus, State of Amazonas, Brazil in the year 2018-2021. In order to reach the objective, a bibliographic research was developed, with a qualitative approach, based on the studies of Ascher (1991); Flag (2004); Chieus (2004); D'ambrosio (1990); Ferreira (2004); Gerdes (1991); Jacobini (2004); Monteiro and Nacarato (2014); and Rosa (20030, in addition to a field research that heard 6 mathematics teachers at the school that was the focus of this research. The results show that subjects with a high cognitive level are able to think metacognitively with the process of mathematical communication through planning, monitoring and evaluation of the thought process in the process of mathematical communication.

INTRODUÇÃO

O problema que motivou esta pesquisa surgiu quando se observou as diversas dificuldades de aprendizagem detectadas no cotidiano escolar do ensino fundamental na disciplina matemática em uma escola Estadual na cidade de Manaus/AM-Brasil, a partir da noção de etnomatemática, que pode ser vista como uma abordagem epistemológica da matemática, relacionadas à educação. Essa discussão leva a uma visão de como a matemática deve ser incorporada aos currículos escolares e a sugestões a respeito como a matemática deve ser praticada pedagogicamente.

Pergunta Central: Como o conhecimento matemático expresso no código de linguagem de um determinado grupo sociocultural pode ser denominado como Etnomatemática?

Objetivo Geral: Analisar o conhecimento matemático expresso no código de linguagem de um determinado grupo sociocultural a Etnomatemática, com ênfase em uma escola Estadual, na cidade de Manaus, Estado do Amazonas, Brasil no ano de 2018-2021.

A capacidade de resolução de problemas é uma das competências que os alunos devem ter para aprender matemática. Mas os alunos sentem que a matemática é algo assustador, espe-

cialmente a resolução de problemas.

Na verdade, resolver problemas matemáticos tornou-se um aspecto importante da nova matemática, resolução de problemas e habilidades de estudo são áreas potenciais para melhorias adicionais no aprendizado. Portanto, as habilidades de resolução de problemas devem ser propriedade dos alunos desde o início.

Neste sentido, este projeto de pesquisa possui relevância no fato de que a resolução de problemas, os alunos precisam da metacognição. Pois, a metacognição na resolução de problemas ajuda os solucionadores de problemas a reconhecer a existência de problemas que precisam ser resolvidos, a entender o que realmente é o problema e a entender como atingir o objetivo.

O TERMO ETNO E A ETNOMATEMÁTICA

O termo etno se refere ao mesmo povo, a mesma cultura, os mesmos costumes. Assim, o termo etno só pode ter validade se for explorado em um contexto de sócio cultural firmemente em que o etno em sua particularidade histórica.

A palavra Etno deriva do seu indo-europeu que a herança americana. O dicionário lista como ‘pessoas’, ‘nosso povo’, nós ‘nós mesmos’, ‘de nossa espécie’ e continua vivo na palavra ‘self’ e nos pronomes reflexivos do francês e do espanhol. Assim, a Etnomatemática está enraizada na ‘auto cultura’, ‘nosso tipo’ de cultura, que por uma inevitável extensão da cultura se torna aquela atividade que gradualmente se tornou consciente de si mesma desde os Românticos – Auto-fazer (BARBOSA, 2006).

O que o ‘etno’ faz? Essa pergunta se traduz como: O que qualquer banda local de pessoas que vivem juntas fazem em sua cultura? Resposta: Eles mesmos dizem. Eles dizem quem eles estão ligados à sua própria forma de viver. Eles falam seu nome no que fazem. (Quantos nomes de povos significam simplesmente, o Povo?) Eles se curam e se mantêm inteiros. Eles sabem quem são. Mas o questionamento que se faz é: mas quem somos “nós”? Nós que estamos aqui reunidos podemos ser rotulados como pessoas que vêm do Primeiro Mundo, pessoas que vêm do Terceiro Mundo. Embora esses termos tenham sido muito abusados, cumprem uma função operativa; eles servem para definir uma relação – uma relação entre um Nós e outro. Isso nos leva ao segundo significado dialético de etno, o significado que é mais penetrante, uma vez que é um significado baseado em uma realidade concreta (POTIER, 2012).

Aprendizagem e etnomatemática

A etnomatemática é um estudo do valor matemático que existe em uma determinada cultura. D’Ambrosio (1985) afirmou que a etnomatemática incorpora ideias e procedimentos matemáticos como sociedades indígenas, grupos de trabalhadores, classes profissionais e grupos de crianças de uma determinada faixa etária.

Em outras palavras, a Etnomatemática tem um passo essencial para explorar e reconhecer as diferentes formas de pensar a matemática a partir de uma cultura. D’Ambrosio (1985) afirmou que a etnomatemática é o campo de criação de uma ponte entre antropólogos, historiadores culturais e matemáticos.

Pode-se entender que a etnomatemática pode ser explorada por meio de um estudo antropológico, de estudos históricos, e continuados por meio da interpretação cultural do ponto de vista matemático (FERREIRA, 2004).

Portanto, os estudos etnomatemáticos podem envolver antropólogos, historiadores, matemáticos. Além disso, a etnomatemática de uma cultura pode ser usada no aprendizado da matemática nas escolas. O uso da etnomatemática em sala de aula ensina os alunos a conectar cultura e matemática (CHIEUS, 2004).

Os objetivos do uso da etnomatemática e das abordagens pedagógicas baseadas na cultura são relevantes para o currículo de matemática e pretendem tornar a matemática escolar relevante e significativa e também promover a qualidade geral das experiências educacionais dos alunos (GERDES, 2011).

A etnomatemática também enriquece a matemática ao compreender e fazer a ponte entre a dicotomia muitas vezes percebida entre a matemática acadêmica e a vida cotidiana, para pensar na diversidade como algo bom, valioso e necessário para viver em um mundo globalmente interconectado (OREY e ROSA, 2008).

Os produtos culturais são vários exemplos de etnomatemática, ou seja, artefatos (talheres, joias, templos, etc.), regras, crenças, ideias, calendários etc. Um calendário é um dos produtos culturais da comunidade local que garante a sobrevivência da comunidade. Contar e registrar o tempo em construções de calendários é um excelente exemplo de etnomatemática (D'AMBROSIO, 2006).

A variedade de calendários locais que contêm etnomatemática enriquece a aplicação da matemática no mundo. A riqueza dessa aplicação matemática torna os sistemas de calendário como a etnomatemática pode usar no aprendizado da matemática mais significativo e valioso (FERREIRA, 2004).

O exemplo etnomatemáticos do calendário local está no calendário Maia. Os maias usavam dois calendários diferentes ao mesmo tempo, ou seja, o de 260 dias que combinava dois ciclos independentes (13 ciclos de duração e 20 ciclos de duração), e o de 365 dias que era dividido em 18 meses de 20 dias cada e um período extra de 5 dias (FERREIRA, 2004).

Os cálculos do calendário Maia são em relação ao seu sistema numérico, e típico em vários textos elementares para incluir a aritmética do valor posicional em várias bases, módulo, geometria e teoria dos grafos, que possuem contextos naturais em cursos, portanto, podem ser usados na sala de aula (FERREIRA, 2004).

Outro exemplo de calendário local é um calendário da cultura Viking. Seu calendário em comum incluía uma semana de sete dias e um calendário lunar empírico, e no século XII foi construído um novo sistema de registro de tempo, chamado Misseri-calendário (FERREIRA, 2004).

O calendário Misseri foi estendido para medir a duração do ano, que foi dividido em inverno Misseri (seis meses), verão Misseri (seis meses), e as quatro noites extras foram adicionadas no meio do verão, após a 13ª semana do verão Misseri, que era, portanto, necessária para o encontro. O outro exemplo de um calendário local é o Calendário Asteca. Os antigos Astecas geralmente encontram um calendário para cada mês que contém todos os feriados que alguém poderia querer saber; e também informações astronômicas, como horários de nascer/pôr do sol,

tabelas de fases da lua e eclipses para o ano atual, juntamente com informações meteorológicas e a programação das marés (AVENI, 2011).

A etnomatemática foi concebida pela primeira vez por D'Ambrosio em 1985 e Nunes em 1992, no jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos. Significa explicar, conhecer, compreender atividades como codificar, medir, classificar, resumir e modelar. Tics significa técnica, em outras palavras, etno refere-se a membros de um grupo dentro de um ambiente cultural que se identifica por suas tradições culturais, códigos simbólicos, mitos e formas específicas que costumavam pensar e inferir. Com base no estudo de Supriadi (2017) um estudo de matemática utilizou a cultura nordestina como uma ideia de pensamento e ao ver a matemática como um produto cultural, ela pode ser composta por um conceito de aprendizagem etnomatemática.

O conceito de etnomatemática de acordo com Supriadi (2017) pode ser definido como todas as atividades das ideias de uma pessoa com base na visão cultural (valores culturais do Brasil) que se desenvolveram através de processos de pensamento matemático, vendo que a matemática é um produto cultural. O conceito torna-se referência na aprendizagem da etnomatemática que desenvolve o conceito de aprendizagem contextual para que no processo muitos utilizem o componente principal da aprendizagem contextual.

Aprendizagem matemáticas

A introdução de tarefas investigativas na aprendizagem da matemática constitui algo novo que coloca desafios às crenças estabelecidas quer quanto ao modo de entender a Matemática, quer quanto à forma como se percebe a aprendizagem e o processo como os alunos evoluem na aprendizagem quer ainda ao modo como se entende o ensino (BARROS, 2010).

As pessoas têm crenças acerca do que é o conhecimento, de que modo é aprendido, e de quais as melhores formas de ajudar os alunos a aprender matemática. Conscientemente ou não, estas crenças são os alicerces nos quais se baseia as práticas de ensino – de que modo se aborda a tarefa de ensinar (BARROODY, 2013).

Esta tarefa (de ensinar e aprender) é concebida de forma diversa consoante as crenças que se mantem acerca do processo de aprendizagem da Matemática e da organização de ambientes de aprendizagem. Considerou-se, por estas razões, relevante construir um referencial teórico que dê uma perspectiva de como a abordagem destes aspectos tem evoluído no sentido de precisar conceitos e conferir sentido à análise dos dados (SCHOENFELD, 2012).

Qualquer estudo, organização de uma recolha bibliográfica ou simplesmente a apresentação do que já se conhece sobre determinado assunto pelas referências que faz ou estrutura que assume pressupostos e posicionamentos teóricos. A objetividade tem sido sucessivamente descolada dos adjetivos que a definiam e é na construção do próprio discurso que estão desde logo inseridas as visões do mundo e posturas ideológicas de quem o escreve (FOUCAULT, 1997).

Um estudo, colocando-se num determinado ponto de vista, adquire certo conhecimento sobre a realidade e sobre ela tece afirmações. Ao comunicar as suas conclusões à restante comunidade é absolutamente indispensável que especifique o ponto de vista segundo o qual obteve aquele tipo de conhecimento. Este processo, apesar de balizado pelas regras da construção do conhecimento científico, nem sempre é claro e linear. A assunção de que se entende e se fala

toda a mesma linguagem e tem-se sobre as observações da realidade uma visão semelhante que poderá ser ilusória (FOUCAULT, 1997).

A matemática é abstrata e desencarnada - mas é real. A matemática tem uma existência objetiva, fornecendo estrutura para esse universo e qualquer universo possível, independente e transcendendo a existência de seres humanos ou de quaisquer seres (ALMOULOU, 2017).

A matemática humana é apenas uma parte da matemática abstrata e transcendente. Portanto, a prova matemática permite descobrir verdades transcendentais do universo. A matemática é parte do universo físico e fornece estrutura racional para ele. Existem séries de Fibonacci em flores, espirais logarítmicas em caracóis, fractais em cordilheiras, parábolas em home runs e bolas em direção ao gol. Na forma esférica de estrelas, planetas e bolhas, razão para qualquer ser possível. Aprender matemática é, portanto, aprender a linguagem da natureza, um modo de pensamento que teria que ser compartilhado por quaisquer seres altamente inteligentes em qualquer lugar do universo. Porque a matemática é desencarnada e a razão é uma forma de matemática. Lógica matemática, a própria razão é desencarnada (NACARATO, *et al.*, 2004); (FIORENTINI *et al.*, 2018).

Mas quanto mais se aplica o que se sabe sobre a ciência cognitiva para entender a estrutura cognitiva da matemática, mais se torna claro que a matemática como ciência abstrata é real (HULIN, 2016). Tipo de matemática que os seres humanos conhecem, não pode ser uma subespécie de uma matemática abstrata e transcendente. Em vez disso, parece que a matemática como se conhece surge da natureza do cérebro humano e da experiência incorporada (PARRA e SAIZ, 1996).

Como consequência, todas as partes parecem falsas, por razões que se desconhecem. Talvez o mais surpreendente seja que a descoberta que muitas das ideias matemáticas fundamentais são inerentemente metafóricas por natureza: a linha numérica, onde os números são conceituados metaforicamente como pontos em uma linha; álgebra de classes de Boole, onde a formação de classes de objetos é conceituada metaforicamente em termos de operações e elementos algébricos: mais, tempos, zero, um e assim por diante; lógica simbólica, onde o raciocínio é conceituado metaforicamente no cálculo usando símbolos; funções trigonométricas, onde os ângulos são conceituados metaforicamente como números; o plano complexo, onde a multiplicação é conceituada metaforicamente em termos de rotação. E como se vê, Prado (2000) estava certo sobre a centralidade da metáfora conceitual para uma compreensão completa do infinito na matemática. Existem dois conceitos finitos em matemática - um literal e um metafórico. O conceito literal ("in finitude" - falta de um fim) é chamado "infinito potencial". É simplesmente um processo que continua sem fim, como contar sem parar, estender o segmento alinhado indefinidamente ou criar polígonos com mais e mais lados. Ideias não metafóricas são necessárias neste caso.

O infinito potencial é uma noção útil na matemática, mas o evento principal está em outro lugar. A ideia de "infinito real", onde o infinito se torna uma coisa - um conjunto infinito, um ponto no infinito, um número transfinito, a soma de uma série infinita - é o que é realmente importante (VALLADARES, 2003).

O modelo vigente de ensino de matemática, concretizado pela prática educacional corrente, parece tratar o ensino como um problema principalmente de transmissão de informações

e, ocasionalmente, de utilização dessas informações para resolver problemas já resolvidos por outros através de rotinas para solução de problemas já praticadas com o professor (FIORENTINI *et al.*, 2018).

Então que matemática ensinar? No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem da Matemática é possível delinear um esquema interpretativo, neste esquema, duas dimensões são fundamentais relativas ao processo de aprendizagem segundo Soares (2001, p. 6):

A primeira dimensão respeita ao modo como o conhecimento é incorporada no conjunto dos fatos, dos conceitos e das generalizações já integradas e realizadas pelo aluno. Nos extremos desta dimensão se tem ou uma aprendizagem mecânica ou uma aprendizagem significativa. A segunda dimensão respeita ao itinerário através do qual os conhecimentos e capacidades são adquiridos. Nos extremos se tem uma aprendizagem por descoberta ou de uma aprendizagem por recepção.

A aprendizagem mecânica caracteriza-se pelo fato de o conhecimento ser adquirido de forma isolada, sem ligação com o que já se conhece. Para reter na memória o contributo é necessário recorrer a uma repetição mecânica e estereotipada, uma vez que não existe relação entre aquele e a estrutura cognitiva já desenvolvida (HULIN, 2016).

Perspectiva e concepções matemáticas

O ensino de Matemática em todas as modalidades de ensino tem sido alvo de grande preocupação nas últimas décadas. O baixo rendimento escolar nessa disciplina preocupa tanto os professores, quanto à sociedade em geral. No entanto, sabe-se que o ensino de Matemática necessita voltar-se para a promoção e compreensão do conhecimento matemático, o grande desafio é não desvincular a lógica do conteúdo matemático do seu desenvolvimento histórico, sem cair no entanto, num historicismo que considera como solução para todos os problemas do ensino a reprodução pura e simples da história na sala de aula (FIORENTINI, 2015).

Portanto, é na inquietação e na busca por alternativas que possam redimensionar o ensino matemático, o qual propicie ao aluno um ambiente favorável à imaginação, à criação, e a construção do saber.

Assim, o lúdico é que mais se aproxima do universo do aluno que, em sua imaginação, constrói jogos e brincadeiras como uma maneira de vivenciar e lidar com o cotidiano. Atividades espontâneas quando encarado como jogo, a partir das improvisações sobre as histórias e problemas da vida que cria e recria a todo o momento.

No ensino da matemática, o lúdico e a cultura deve ser acompanhado de uma elaboração de objetivos no processo didático. É necessário fazer, de início, uma distinção entre jogos comuns e técnicas lúdicas utilizadas como método pedagógico, representações feitas nas escolas pelos alunos. E cada uma dessas formas visa objetivos próprios e funções específicas.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa deu-se e uma escola Estadual na Cidade de Manaus/AM-Brasil, a partir do baixo rendimento escolar na disciplina de matemática, optou-se por um enfoque qualitativo. Assim, o processo interativo do enfoque qualitativo do estudo significa que as amostras geralmente são conduzidas pela teoria em maior ou menor grau. As conceituações iniciais

de validade foram aplicadas diretamente a partir de padrões de confiabilidade e validade de pesquisas.

O tipo de pesquisa desenvolvido no presente artigo foi bibliográfico onde segundo Góis relata que: A Pesquisa Bibliográfica compreende o levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, periódicos (revistas), teses, anais de congressos, indexados em bases de dados em formato on-line. Sua finalidade é proporcionar ao aluno ou ao pesquisador o acesso à literatura produzida sobre determinado assunto, servindo de apoio para o desenvolvimento de trabalhos científicos e análise das pesquisas. Seguido de uma elaboração de pesquisa com: Identificação, localização e leitura. (GOIÁS, 2008).

O instrumento foi o questionário e a técnica de coleta de dados foi da entrevista individual que não se caracteriza por um diálogo comum com uso de um questionário escrito (também conhecido como questionário de autoadministração) que é uma ferramenta de coleta de dados na qual são apresentadas perguntas escritas que devem ser respondidas pelos respondentes de forma escrita.

ANÁLISE DOS DADOS

A mudança pedagógica tem centrado a inovação educacional na reforma de métodos, técnicas e programas, mas deixam intocadas as práticas, a estrutura da instituição, as relações escolares, as posturas profissionais, os tempos e espaços onde se processa a educação do aluno e, ainda, os rituais que dão concretude aos conteúdos intelectuais, além dos aspectos fundamentais de cada disciplina.

Mudar essa tradição pedagógica significa, realmente dirigir o foco para os múltiplos e diversos locais em que acontece o ensino da matemática, já não é novidade dizer que a matemática precisa ser disseminada no campo social, a fim de que as expectativas possam ser trocadas em umas práxis educacionais de mútua realimentação.

Com relação ao desenvolvimento de alguma atividade de etnomatemática; os professores disseram que é real falta de domínio para trabalharem com etnomatemática. Para eles, seria necessário um curso de aperfeiçoamento para conseguiram trabalhar o conteúdo.

Figura 1 - relevância da etnomatemática



Fonte: A Pesquisadora (2021)

Como exemplificado na imagem a etnomatemática permite trabalhar em sala de aula uma proposta educacional que estimula alunos e professores no desenvolvimento da criatividade, conduzindo ambos a novas e ricas formas de aprendizagem. Estas riquezas socioculturais podem ser incorporadas no processo ensino aprendizagem.

A proposta pedagógica da Etnomatemática é fazer da matemática algo vivo, lidando com as situações reais no tempo [agora] e no espaço [aqui]. E, através da crítica, questionar o aqui e o agora. Ao fazer isso, mergulhamos nas raízes culturais e praticamos a dinâmica cultural. Estamos efetivamente reconhecendo na educação a importância de várias culturas e tradições na formação de uma nova civilização, transcultural e transdisciplinar. (D'AMBRÓSIO, 2001, p. 46).

Constata-se que o professor precisa rever cotidianamente sua prática docente, elaborar um projeto pedagógico que valorize sempre o conhecimento e a história de cada aluno, buscando nesta individualidade um contexto novo e prático para a arte de ensinar.

A prática pedagógica é constituída por dois elementos fundamentais: o educador e o educando. Cada um desses elementos desempenha papel importante na atividade e, de acordo com as definições atribuídas a cada um, uma orientação diferente se consolidará e constituirá uma tendência pedagógica. É, portanto, decisivo o papel que se atribui a cada um desses elementos e sempre necessário a avaliação de cada papel. Fica constatado que trabalhar e etnomatemática no espaço escolar, é contribuir para que as novas gerações conheçam e reconheçam uma matemática muito mais cultural, ligada ao cotidiano de diversos grupos étnicos.

Figura - 2 base principal da etnomatemática

ETNOMATEMÁTICA: UMA AULA INPOVADORA



Fonte: A Pesquisadora (2021)

A etnomatemática pode ser vista como uma inspiração para as atividades do professor. Ela também é uma forma do professor de matemática contribuir com o ensino da cultura afro-brasileira, e com suas aulas atrativas no ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou comprovado que o processo de uso de outros recursos como a etnomatemática segue o princípio básico da intercomunicação no sentido de alavancar esforços para uma construção coletiva que possibilite o restabelecimento dos valores que justifique a importância dos

aspectos fundamentais da matemática.

Aplicado, em sua grande maioria nas escolas particulares como ação educativa, que incorpora como princípio a pedagogia da interatividade, funciona como um processo de relativização que implica considerar as múltiplas referências que cooperam para a realização de um objetivo. Nisto se encontra com o ensino de matemática nas escolas.

Assim a convencionalidade do ensino de matemática não rege só as relações entre os signos da disciplina e o mundo, mas está presa também a valores sociais, econômicos, ideológicos, políticos religiosos. Dependendo de contextos desse tipo, o próprio sentido da palavra muda.

Desta forma, este estudo, proporcionou uma reflexão e um alerta sobre a indicação clara de que as transformações organizacionais da escola podem causar impactos significativos na cultura educacional sem uma administração planejada desses impactos, e seus reflexos prováveis sobre a produtividade dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMOULOU, A. S. Fundamentos da didática da matemática. 2ª ed. São Paulo: Editora UFPR, 2017

AVENI, A. F Numerologia Maia. Cambridge Archaeological Journal, 21(02), 187–216. Disponível em <http://www.ehttps://doi.org/10.1017/S0959774311000230> Acesso em 25 de dez de 2021.

BARBOSA, M. A. P ara uma etno-terminologia: recortes epistemológicos. Cienc. Cult. vol.58 no.2 São Paulo Apr./June 2006

BAROODY, A. J. Problemas, resolução e comunicação. São Paulo: Hucitecv, 2013.

BARROS, L. Como se realiza a aprendizagem em matemática. São Paulo: Ibrex, 2010.

CHIEUS, G. J. Etnomatemática: reflexões sobre a prática docente. In: RIBEIRO, J. P. M.; DOMITE, M. C. S.; FERREIRA, R. (Ed.). Etnomatemática: papel, valor e significado. São Paulo: ZOUK, 2004. p.185-202.

D'AMBROSIO, U. Etnomatemática. São Paulo: Ática, 1985.

GERDES, P. O impacto das crenças no ensino de matemática. São Paulo: Summus, 2011.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR. A.; MELO, G. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. PEREIRA, E. M. (Orgs). Cartografias do Trabalho Docente: professor(a)-pesquisador(a), p. 307-35, Campinas, ALB e Mercado de Letras, 2018.

FERREIRA, E. S. Os índios Waimiri-Atroari e a etnomatemática. In: KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. (Org.) Etnomatemática: currículo e formação de professores. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Ática, 1997.

GASCÓN, J. Evolução da didática das matemáticas como disciplina científica. São Paulo: Ática, 2008.

HULIN, M. Epistemologia e didattica della matematica. La matematica e la sua Didattica, Bologna, n. 4, p. 621-655, 2016.

NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B.; FIORENTINI, D.; BRUM, E. D.; MEGID, M. A.; FREITAS, M. T. M.; MELO, M. V.; GRANDO, R. C.; MISKULIN, R. S. Saberes Docentes em Matemática: uma análise da prova do Concurso Paulista de 2003. Trabalho apresentado na 7º ENCONTRO PAULISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. São Paulo: USP e SBEM-SP, 2004.

OREY, D. C.; ROSA, M. Etnomatemática e Representações Culturais: Ensino em Alta Diversidade, 2008.

PARRA, Cecília. SAIZ, Irma. Didática da Matemática: Reflexões Psicopedagógicas. Trad. Juan Acuna L. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

POTTIER, B. Sémantique générale. Paris: P.U.F., 2012.

PRADO, I. G. Ensino de matemática: o ponto de vista de educadores e de seus alunos sobre aspectos da prática pedagógica. Rio Claro 2000. Tese de Doutorado – Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociência e Ciências exatas (UNESP).

SCHOENFELD, A. Ensinando matemática: a investigação como parte da experiência matemática dos alunos do 2º ciclo. (Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM. Serrazina, L. 2012.

SOARES, P. O. Educação cristã: a história da humanidade a partir do século X. São Paulo: Pioneira, 2001.

SUPRIADI, S. Ethomatemática. São Paulo: Moderna, 2017.

VALLADARES, R. C. O jeito matemático de pensar. Rio de Janeiro: Editora Ciência moderna Ltda. 2003.

Capítulo

16

Biblioteca na socioeducação: reflexões do cotidiano na unidade de internação

Library in socio-education: reflections of daily life in the socio-educational unit

Darlaine Silva do Amaral

Pablo Gomes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.16

RESUMO

O presente estudo buscou verificar a presença e atuação da biblioteca na Unidade de Internação de Santa Maria, Distrito Federal. A análise e discussão dos resultados demonstraram que a biblioteca não é valorizada como ambiente educativo. Uma questão apontada foi a falta de trabalho integrado entre os profissionais, onde se percebeu que cada setor realiza suas funções de modo isolado, priorizando-se as atividades de segurança em detrimento das educativas, ao passo que o incentivo à leitura se dá pontualmente, não havendo estratégias contínuas que a incluam como projeto educativo. Para tanto, evidenciou-se a importância do Projeto “A Arte do Saber” como proposta educativa que buscou romper com o histórico punitivo da Socioeducação.

Palavras-chave: biblioteca. socioeducação. unidade de internação. a arte do saber.

ABSTRACT

The text sought to verify the presence and performance of the library in the Socio-Educational Unit. The analysis and discussion of the results demonstrate that the library is not valued as an educational environment. One issue pointed out was the lack of integrated work among professionals. Each sector performs its functions in isolation, prioritizing security activities to the detriment of educational ones. The encouragement of reading happens on a one-off basis and there are no continuous strategies that include it as an educational project. The importance of the “A Arte do Saber” project was highlighted as an educational proposal that sought to break with the punitive history of socio-education.

Keywords: library. socio-education. socio-educational unit. project “The Art of Knowledge”.

INTRODUÇÃO

Esse texto surge com a necessidade de examinar o uso da biblioteca na Socioeducação, especificamente na medida socioeducativa de internação. Pretende-se estabelecer uma perspectiva de discussão que observa pelo viés dos profissionais que atuam na medida de internação e pela fala dos adolescentes internos e egressos, qual a importância que se atribuem a biblioteca no contexto da internação, ou seja, da privação de liberdade. Entendemos essa medida como a mais agravosa para os adolescentes que são flagrados em cometimentos de atos infracionais e posteriormente encaminhados para o cumprimento de um período de internação nas instituições chamadas de Unidade de Internação. Esse período segue a indicação estabelecida na Lei nº 8.069/1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que prevê como sendo um período não determinado, devendo ser avaliado a cada seis meses e em nenhuma hipótese ultrapassar o prazo máximo de três anos. Assim, o adolescente em cumprimento de medida socioeducativa de internação fica na Unidade por um prazo mínimo de seis meses e máximo de três anos. No que concerne à biblioteca, consideramo-la como um espaço valioso para possibilitar relações de convivência e que estas devam ser direcionadas por princípios educativos, atividades que desenvolva o ato de criar e promova o diálogo.

Almejamos que o texto aponte questões que permeiam o cotidiano institucional de pessoas que vivem uma rotina seja como profissional ou interno na Unidade de Internação de Santa Maria, e como a biblioteca se configura nesse cotidiano. Há aqui duas questões centrais que são

de suma importância para o debate que se pretende fazer. Primeiro, estamos falando de adolescentes em privação de liberdade, que estão internados sob a tutela do Estado brasileiro com a prerrogativa de ressocialização, por meio de uma proposta de intervenção, que conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente é educativa. Segundo, frisamos a biblioteca como elemento de análise, pois consideramo-la como um local que pode realizar experiências educativas, não se restringindo simplesmente a ser local de prateleira.

Da nossa vivência na Unidade de Internação de Santa Maria no Distrito Federal é coerente afirmar ser comum que haja propagação intencional do uso da biblioteca considerando-a ambiente educativo. Por exemplo, os adolescentes internos são levados ao espaço da biblioteca para participar de alguma atividade proposta pela instituição, como palestra e cursos. Dessa feita, propaga-se que a biblioteca da Unidade é efetivamente uma ferramenta de promoção da educação e que os profissionais estão garantindo tratamento humanizado aos adolescentes. O enfoque do tratamento humanizado almeja romper com práticas marcadamente violentas. Ao examinarmos o histórico brasileiro de atendimento ao adolescente autor de ato infracional é fácil verificar precariedade e negligências. Então o termo biblioteca é favorável para ser associado a bonitas intenções educacionais, justificar que o adolescente recebe tratamento humanizado. Contudo, na realidade do cotidiano da Unidade, identificamos que as práticas propagadas como humanizadas não são autênticas, apenas camuflam o local que não passa de vitrine ou prateleira. Dito com outras palavras, os adolescentes frequentam a biblioteca apenas para justificar o tratamento humanizado que a Unidade diz oferecer, quando na realidade não há responsabilização com a educação dos adolescentes (ARENDETT, 2014).

Dessa feita, as reflexões trazidas aqui pretendem perceber de que modo a biblioteca é instrumentalizada dentro da Unidade de Internação. Para guiar a visita in loco, perguntamo-nos, se há atividades na biblioteca e como elas são propostas; se configuram como educativas, tornando a biblioteca um local que oferece possibilidade para o adolescente se desenvolver efetivamente ou apenas mais um ambiente físico com o nome de biblioteca e que serve somente como enfeite dentro do projeto de ressocialização do Estado brasileiro para os adolescentes sentenciados com a medida de internação.

BIBLIOTECA E SOCIOEDUCAÇÃO

A socioeducação é a mais importante política pública para os adolescentes sentenciados pela autoria de atos infracionais. A nosso ver, o paradoxo presente na socioeducação também se encontra na Lei nº 8.69/1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, ao prevê direitos e proteção social ao mesmo tempo que regulamenta medidas punitivas para os adolescentes. Conforme o Estatuto, as medidas socioeducativas são consideradas práticas educacionais. Fato que discordamos, pois educação não coaduna com coerção. Dessa maneira, consideramos que, a concepção de proteção integral e social do Estado brasileiro para os adolescentes que integram o sistema socioeducativo é em sua natureza violenta, autoritária e coercitiva. Ao refletir a respeito da atuação da biblioteca na Unidade de Internação, assumimos o conceito postulado por Barbieri:

Biblioteca é confronto crítico de um pergaminho com outro pergaminho, de uma página com outra página, não depósito de informação ou acervo bibliográfico. Oficina/ateliê, também denominada de sala de aula, é interação criativa entre mestre e discípulo, gestação

do novo. Laboratório é trabalho metódica e sistematicamente orientado com vista a descobertas destinadas a deslocar as fronteiras do conhecimento (BARBIERI, 2003, p.9).

No nosso entender, Barbieri ultrapassa a caracterização da constituição do espaço físico para distinguir a biblioteca. É preciso mais. Da concepção citada é possível inferir que biblioteca seja local no qual se constitui relações de convivência, realize instrução, que as pessoas criem conhecimentos, proponham o novo, que haja ensino com intenções educativas e propostas de estudos. O local em si, acaba por ser um ambiente estático se não houver a atuação humana com intencionalidades. Isso para dizer que de nada adianta ter um local chamado biblioteca, se não habitarem pessoas envolvidas em torná-lo oficina, ateliê e laboratório. Assim, investigamos os modus operandi de habitação da biblioteca em contexto de privação de liberdade para adolescentes.

Do ponto de vista da regulamentação da política pública da Socioeducação, a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, compreende-se por adolescente a pessoa entre doze e dezoito anos. Conforme o Art. 121 da mesma lei, a medida socioeducativa de internação deve ser uma “medida privativa de liberdade, sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL. LEI Nº 8.069, 1990). Portanto, do ponto de vista da legislação, a medida socioeducativa de internação deve ser aplicada em casos excepcionais, e se aplicada deve garantir o pleno desenvolvimento do adolescente. Na redação da legislação, reconhece-se e se assegura o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, isto é, conforme o Art. 4, “com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Brasil. Lei Nº 8.069, 1990). Ainda prevê que crianças e adolescentes não sofrerão negligências, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão de nenhuma natureza. Elencou-se formalmente uma estrutura que possibilita reconhecer a criança e o adolescente como um ser em desenvolvimento que necessita ser cuidado, protegido e educado.

Após duas décadas de criação do ECA, é promulgada a Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescentes que pratiquem atos infracionais. Logo, o funcionamento das Unidades de Internação passa a corresponder judicialmente aos normativos do SINASE.

As duas legislações, isto é, ECA e SINASE, complementam-se para garantir que a implementação das medidas socioeducativas seja aplicada de modo educativo. Ao examinar o Estatuto e a lei que regulamenta o Atendimento Socioeducativo, identificamos que não há diferenças significativas no que concerne à concepção de educação entre ambos, uma vez que a lei que regulamenta o Atendimento Socioeducativo reitera a proteção integral prevista no Estatuto e prevê, em detalhes normativos, princípios, regras e critérios da implementação das medidas.

Caracterização da Unidade de Internação de Santa Maria

É uma instituição localizada na região de Santa Maria - no Distrito Federal, considerada cidade satélite de Brasília. A Unidade de Internação foi inaugurada no ano de 2014 com a proposta de tornar mais humanizado o atendimento aos adolescentes em cumprimento da medida

socioeducativa de internação. A estrutura física da Unidade é composta por salas das direções, sala de reunião, brinquedoteca, sala de atendimento aos familiares dos internos, pavilhões/módulos onde os internos moram no período da medida, uma enfermaria, uma escola, um anfiteatro ao ar livre, um ginásio de esportes coberto e uma biblioteca.

A instituição recebeu desde sua inauguração até 2020 adolescentes do sexo feminino e masculino, mas atualmente só recebe meninos. Estrutura-se da seguinte maneira: uma direção geral, uma vice direção e seis gerências, quais sejam: I- Administração; II- Saúde; III -Segurança, Proteção, Disciplina e Cuidados Masculino; IV- Segurança, Proteção, Disciplina e Cuidados Feminino; V- Sociopsicopedagógico Masculina; e VI-Sociopsicopedagógico Feminina.

No que concerne à escola, ela está formalmente subordinada à Secretaria de Educação do Distrito Federal, seguindo assim as mesmas normas pedagógicas indicadas para as escolas de fora da Unidade. A escola da Unidade possui onze salas de aula nas quais albergam adolescentes que estudam no Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano) e Ensino Médio. Cumpri-nos salientar que na estrutura física da escola não há espaço físico destinado para funcionamento de biblioteca. Portanto, desde o projeto arquitetônico da instituição, a biblioteca está sob a gerência da Unidade e não da escola. Fato que reforça ainda mais a ideia de que a Socioeducação é efetivamente uma política pública de caráter humano.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Consideramos que os procedimentos metodológicos possibilitam a compreensão e a reflexão sobre o próprio procedimento de pesquisa. Assim, o método norteia o processo reflexivo do investigador, que deve fugir de verdades e constatações ao passo que vislumbra inquietações e perplexidades. Pelas peculiares da instituição em questão e dos adolescentes serem menores de idade foi necessário solicitar pedido de autorização ao Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios-TJDFT, no qual obtivemos autorização da Vara da Infância para realizar investigação na Unidade.

Ao analisar os paradigmas metodológicos de uma pesquisa, optamos pela investigação qualitativa, por considerarmos sua pertinência e adequação ao estudo. A opção pelas diretrizes da investigação qualitativa ocorre por ela ter-se consolidado como uma modalidade que visa “responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais” (GATTI; ANDRÉ, 2013, p.30).

Para tanto, utilizou-se entrevista, por apresentar-se a mais adequada, “destinada a constituir informações pertinentes para o objeto de pesquisa” (MINAYO, 2008, p. 261). Dentre as formas possíveis de conduzir uma entrevista optou-se pela semiestruturada por permitir a utilização de um roteiro prévio de questões com abertura para alterações que se fizerem pertinentes. Das entrevistas realizadas, optamos por trazer as falas de um pedagogo, um psicólogo, um assistente social, dois agentes socioeducativos (fundadores de um projeto de leitura), um adolescente interno e um egresso do Sistema Socioeducativo. Também apontamos questões advindas de conversas com os professores da escola da Unidade. Isso proporcionou uma visão mais integrada e abrangente do funcionamento da biblioteca pelo viés de todos que estão responsáveis pela implementação da medida socioeducativa de internação. Obtivemos a concessão e autorização

dos participantes para a utilização das informações das entrevistas na publicação do presente artigo.

No que concerne a análise e discussão dos dados recorreremos as técnicas da Análise de Conteúdo que conforme Bardin (2011, p.42) é “[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A importância dessa etapa de pesquisa exigirá, portanto, o que Lessard-Herbe (1994) chama de operação intelectual, ou seja, a decomposição de um todo nas suas partes, com o propósito de relacionar as partes.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

As etapas da investigação foram norteadas focalizando os aspectos importantes para compreender como a biblioteca era vista pela equipe técnica e pelos adolescentes, o papel dela na Unidade, compreender sobre os desafios para o funcionamento pelos diversos atores envolvidos no processo do cumprimento da medida socioeducativa de internação, bem como identificar quais posicionamentos se aproximavam ou distanciavam da perspectiva de biblioteca postulada por Barbieri (2003) e o porquê.

Reiteramos o conceito de Barbieri (2003) por comungarmos com a visão sobre a biblioteca se constituir ambiente de educação, espaço de relações de convivência, de criação e laboratório de aquisição de conhecimentos. Em primeiro lugar, cumpre-nos sintetizar que no decorrer das entrevistas e conversas com as pessoas na Unidade, constatamos que se sobressaíram duas linhas de exposição: a primeira, é consensual que atualmente a biblioteca está reduzida ao espaço físico; e segunda, diz respeito ao projeto de leitura “A Arte do Saber”.

Dessa feita, traremos as falas dos entrevistados destacadas em itálico e entre aspas, e com a identificação profissional. Contudo, pelas circunstâncias e contexto com que o projeto “A Arte do Saber” foi citado pelos entrevistados, decidimos entrevistar os idealizadores do projeto e citá-los com os próprios nomes, não atribuindo nomes fictícios. Informo que todos os entrevistados concederam autorização para o uso das informações para fins acadêmicos.

Ao perguntarmos sobre como a biblioteca é utilizada na Unidade nos foi dito pelo **Pedagogo** que *“não há projetos porque sempre esbarramos na questão do insuficiente número de efetivo”*. Quando se refere ao baixo número de efetivo, é uma referência aos servidores agentes socioeducativos, nomeadamente agentes de segurança. A crítica relativa ao baixo número de profissionais efetivos é corroborada pelos professores, assistentes sociais e psicólogos, que expuseram inúmeras dificuldades para realizar atividades com os adolescentes. Dentre as dificuldades, a mais recorrente é o fato de os adolescentes só poderem sair e participar de atividade fora do módulo, se forem escoltados pelos agentes socioeducativos. A escolta prevê desde a revista pessoal de cada adolescente ao sair e entrar na cela, como a permanência dos agentes no local em que o adolescente estiver. Tal imposição faz parte dos protocolos do setor da segurança. O **Professor** disse-nos que *“na dinâmica de trabalho da Unidade não há condições de planejar atividades integradas entre escola e biblioteca, pois a logística da rotina da Unidade já demonstra dificuldades para os adolescentes irem à escola”*. Pelas falas dos entrevistados e de nossa vivência da Unidade é legítimo afirmar que todo o planejamento proposto para os adolescentes é determinado pelas normas e disponibilidade do profissional que trabalha na área da

segurança.

Conforme o **Assistente Social** sobre o funcionamento e importância da biblioteca:

“Hoje é apenas um espaço físico dentro da Unidade. O servidor Abdallah criou um projeto de leitura que tornou o espaço em biblioteca por um período. Porque até então tinha o nome de biblioteca, mas não funcionava como biblioteca. [...] era um depósito de guardar objetos”.

Do período que estivemos na instituição, verificamos a completa ausência de atividades com intenções educacionais envolvendo a biblioteca como um local de possibilidades de educação para os adolescentes internos. Não estamos a falar do local do ponto de vista da estrutura física, mas sim, da possibilidade de torná-la no que Barbieri (2003) chamou de ateliê/oficina e laboratório.

Ademais, foi consensual entre os entrevistados que a biblioteca na Unidade é apenas um local físico. E o funcionamento estava restrito a usar o ambiente por ser um espaço físico e não com finalidades de explorar ou tornar esse local em possibilidade de vivências relevantes para os adolescentes.

Ao entrevistar o Abdallah Antun, disse-nos que os idealizadores do projeto de leitura A Arte do Saber foi ele, o Roges Ribeiro e a Tatiana Soares, à época diretora geral da Unidade. A direção convidou o Abdallah que atuava como Agente Socioeducativo para integrar o projeto e ele aceitou. O Roges é servidor no cargo de Agente Socioeducativo e na época da implementação do projeto estava na vice-direção da Unidade. Para **Roges**, *“quem transforma as pessoas é o conhecimento”*. Disse-nos que a aposta no Projeto era *“propor um incentivo à leitura como forma de trazer para a Unidade um trabalho que tivesse uma proposta que fosse diferenciada, menos punitivo e mais educativa”*. Na visão do **Abdallah** *“os internos ficavam muito ociosos, então resolvemos criar esse Projeto para tentar preencher o tempo com a leitura”*. Conforme o **Roges** *“a biblioteca era estática. E se não houver incentivo, ela não vai atrás de ninguém. Para mim, o Abdallah entende do Sistema Socioeducativo, sabe operar nesse meio e foi a pessoa que fez a ponte entre o livro e o adolescente”*.

Conforme o **Assistente Social**:

O projeto “A Arte do Saber” transformou o espaço físico da biblioteca, pois de fato virou uma biblioteca, em que o Abdallah, servidor da Unidade e Agente Socioeducativo, buscava o adolescente no módulo, trazia para a biblioteca, fazia vivências de momentos de pesquisa de livros. Permitia que o adolescente levasse o livro para o quarto e sempre cobrava do adolescente uma resenha do que havia lido. A participação do adolescente no Projeto era estabelecida como meta inserida no Plano Individual de Atendimento-PIA.

“A Arte do Saber” e o uso da biblioteca na Unidade de Internação

O projeto de leitura “A Arte do Saber” ganhou destaque na mídia em 2015 quando foi divulgado pela imprensa jornalística e por órgãos públicos, como o Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios, que reconheceram a importância do Projeto no contexto de privação de liberdade e os esforços dos idealizadores em utilizar a leitura como instrumento na tentativa de romper com um sistema que em sua história é marcado por práticas punitivas e coercitivas. Segundo o **Roges**, *“já havia a biblioteca com livros e ninguém usava”*. Disse o **Abdallah**: *“conseguimos mais livros com uma campanha da Vara da Infância e Juventude do Distrito Federal, Ministério Público, Defensoria e Governo do Distrito Federal”*. Acrescentou, *“recebemos muitas*

doações totalizando uma arrecadação de aproximadamente 12 mil livros”.

A dinâmica de atividades do projeto “A Arte do Saber” centrava-se na interação dos adolescentes com a biblioteca e com os livros. Conforme o **Abdallah**:

“Tivemos muita dificuldade no início, até pela rejeição dos próprios funcionários, alegando que os adolescentes em cumprimento de medida de internação não aceitariam os livros. Mas pela minha insistência diária tanto nos módulos masculinos como femininos a aceitação surpreendeu a todos, inclusive os pessimistas”.

Os livros eram disponibilizados aos internos por meio de um carrinho que percorria todos os corredores dos locais onde os adolescentes ficam recolhidos (módulos/celas), tanto da ala masculina como da feminina. A maior parte da leitura era feita quando eles estavam trancados e diariamente o Abdallah passava fazendo a substituição dos livros. No embalo da distribuição dos livros o Abdallah também começou a levar cartas de um interno para outro. Ele lia o conteúdo e se a mensagem não fosse para agredir o outro ou prejudicar os adolescentes, as cartas eram entregues. Por vezes isso contrariava um pouco a ordem que se queria manter na Unidade, pois as críticas apontavam haver tratamento inadequado com os adolescentes. A participação no projeto era de livre escolha. Depois da implementação do projeto, o Roges e a Tatiana foram para outra Unidade e o projeto se manteve na responsabilidade do Abdallah até 2018, tendo funcionado por quase quatro anos.

Pelo **Assistente Social** nos foi dito que “com a saída do servidor que fazia o Projeto acontecer, “A Arte do Saber” foi paralisado”. *A biblioteca permanece com os livros, mas é usada como um espaço físico quando surge uma necessidade de um espaço físico na Unidade”.*

Outrossim, foi consensual pelos entrevistados que uma das maiores questões apontadas pelo não uso da biblioteca com regularidade e a não inserção dela como parte de um projeto educativo para os adolescentes, é o número baixo de servidores da área da segurança, uma vez que depende dos agentes para todas as atividades com os adolescentes. Nesse mesmo mote analisou-se sobre o encerramento do projeto de leitura “A Arte do Saber” e a falta de iniciativa que proponha outras atividades, uma vez que os livros permanecem na biblioteca, agora apenas com a função de objetos em prateleiras. Na visão do **Psicólogo** foi apontado “a falta de integração entre as equipes como um fator impeditivo”; o **Assistente Social** acredita que “não se deu continuidade por não ser um projeto da Unidade, era um projeto pessoal e só deu certo porque a pessoa realizou”.

Contudo, em paralelo a estas críticas, há na Unidade atividades de leitura pontuais. O **Pedagogo** disse-nos: inspirado no projeto do Abdallah, “já entreguei livros no módulo e pedi que o adolescente faça uma resenha, mas muitos copiam o próprio resumo que está atrás do livro”. O **Assistente Social** relatou que “uma vez por semana, adolescentes que ficam sob a gerência feminina são levadas na sala da gerência para pegar ou trocar livros, pois não queríamos deixar morrer o projeto de leitura, uma vez que não tem como levar as meninas para a biblioteca”.

Julgamos pertinente trazer dois depoimentos de egressas da internação, pois a nosso ver, eles elucidam a importância do projeto de leitura e da relação humana que se estabelecia com as atividades realizadas, a saber: da chegada do carrinho; da escolha e troca dos livros; do momento da escrita e entrega da resenha ou texto sobre o que foi lido; e das cartas enviadas pelos adolescentes para outros internos. Os idealizadores do Projeto consideravam que a leitura representava uma proposta que pretendia romper com práticas punitivas.

Egressa 1: *Fiquei 2 anos e 4 meses na internação, e conheci o seu Abdallah, pessoa com muito interesse na mudança dos internos. Ele não podia fazer muito, mas com todo carinho e humildade pôde ter um contato muito significativo com todas as internas. Ele queria ver todos bem, mesmo sabendo que ali não era um bom lugar. Ele nos levou o projeto “A arte do Saber” e com os livros e o apoio nos dava força para não desistir. Quando eu via ele chegando no corredor com aquele carrinho cheio de livro, que na verdade, meu significado para aquele carrinho era que existia muitos sentimentos e a cada livro que eu pegava era uma emoção diferente e a cada livro que eu lia me sentia mais viva e esquecia um pouco aquele lugar.*

Egressa 2: *O Projeto “A Arte do Saber” entrou na minha vida quando eu me vi só. Conheci o Projeto lá dentro, as pessoas não têm noção do quanto a leitura pode mudar a vida de uma pessoa. Lembro como se fosse hoje aquele homem chegando com o carrinho e fiquei curiosa para saber o que tinha ali e de início peguei uns gibis, depois estava lendo os livros. Eu sou muito grata não só ao projeto que me fez ter novas perspectivas, também sou grata ao senhor Abdallah por me incentivar a ser uma pessoa melhor. Hoje tenho 19 anos de idade, tenho um filho recém-nascido e quando ele estiver com 1 ano pretendo voltar a estudar e cursar Biblioteconomia, pois com o projeto pude encontrar um curso universitário que despertasse meu interesse.*

A escolha por trazer o projeto “A Arte do Saber” para o debate proposto no âmbito desse artigo se deu pela importância de resistência que entendemos que ele realizou no contexto da Socioeducação. Tentou-se fazer da biblioteca mais do que um depósito de livros. Houve o enfrentamento das muitas dificuldades e empecilhos surgidos, para que as estratégias de atuação do projeto atingissem o maior número de pessoas e colaborasse com uma proposta educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos aos dois posicionamentos que a investigação se centrou por identificá-los como predominantes na realidade da Unidade de Internação no tocando ao papel que a biblioteca tem no cotidiano presente dos adolescentes que estão em privação de liberdade. A primeira posição, demonstra que a biblioteca se encontra reduzida a ser um depósito de informações e acervo, que não são articulados em função de atividades que envolvam as pessoas e possibilitem transformações dos espaços e das pessoas. Junto com essa posição está a escola que não se mobiliza para dar sentido a biblioteca como um instrumento para além da estrutura física. A segunda posição, é da tentativa de distribuição de livros aleatória por um ou outro profissional/servidor que trabalha na Unidade e vai investindo na leitura para alguns adolescentes.

É importante referir que no contexto da Socioeducação e especificamente na medida de internação, atividades que aparentemente são simples, ganham uma complexidade que dificulta a operacionalização de uma proposta integrada.

No caso do projeto “A Arte do Saber” percebemos que surgiram empecilhos desde o uso da caneta no módulo/cela, a falta de papel para os adolescentes escreverem, até questões cotidianas de sair e entrar nos módulos para que se fizesse a escolha e troca dos materiais de leituras. Mais uma razão para destacarmos o quão valioso foi o projeto, pois pelas falas dos servidores, dos idealizadores e dos adolescentes é notório o aspecto humano presente nas atividades que envolviam “A Arte do Saber”. Houve empenho pessoal em tornar o que se fazia em significado para o outro.

O livro não era importante exclusivamente pelo conteúdo e informações contidos, mas por representar um instrumento pelo qual possibilitava encontro e relações de convivência. Não era levar os adolescentes ao local chamado de biblioteca que a tornaria um instrumento educa-

tivo, contudo, ignorar o espaço físico já é mais um fator importante para proibir qualquer possibilidade transformadora do adolescente por meio de atividades na biblioteca.

A nosso ver, isso se configura como mais uma restrição, pois na medida socioeducativa de internação é comum o cotidiano marcado por restrições e práticas punitivas. Consideramos que a atuação da biblioteca vai além da disponibilização de livros para a leitura. São importantes atividades de biblioteconômicas sistemáticas, seleção, organização, disponibilização, disseminação e permissão para a criação, que potencializem o valor educacional, cultural e social que a biblioteca pode ter na comunidade de usuários.

AGRADECIMENTOS

À Unidade de Internação de Santa Maria – Distrito Federal, ao Núcleo de Ensino da Unidade, aos servidores dessas instituições e aos adolescentes que colaboraram com a investigação. Muito obrigado!

Aos idealizadores do projeto de leitura “A Arte do Saber”, Abdallah Antun, Roges Ribeiro e a Tatiana Soares, por nos terem atendido prontamente e colaborado com a pesquisa. Muito obrigado!

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.; GATTI, B. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 29-38.

ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. Trad. de Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBIERI, I. Apresentação. In: CASPER, G.; HUMBOLDT, W. Um mundo sem universidades? Organização e tradução: Johannes Kretschmer e João Cezar de Castro Rocha. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional... Diário Oficial da União, Brasília (2012).

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 União, Brasília (1990).

LESSARD-HÉBERT, M. Investigação qualitativa: fundamentos e práticas. Lisboa: Instituto Piaget (1994).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo, Hucitec, 2008.

Indisciplina no contexto escolar: uma análise crítica

Indiscipline in the school context: a critical analysis

Glades Cidade Telles

Universidad de la integración de las américas Escuela de postgrado

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas

Orientador: Prof.^a Dr.^a Catarina Costa Fernandes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.17

RESUMO

Este estudo foi elaborado com a finalidade de abordar o tema “indisciplina” numa perspectiva sociológica, adentrando no âmbito escolar. A indisciplina sempre fez parte da história da Educação e é compreendida como uma violação, uma desobediência às regras relacionadas a determinado espaço ou situação; no caso da escola, às regras educacionais. A presente pesquisa deu-se em uma escola Municipal da Cidade de Manaus-AM/Brasil, com quatro professores e trinta alunos sujeitos que participaram da pesquisa. Tendo como objetivo geral: analisar pelo aporte teórico e metodológico da teoria das representações Sociais as indisciplinas em diferentes contextos. O processo metodológico usado foi com enfoque qualitativo e quantitativo, com uma pesquisa exploratória descritiva, os principais resultados apresentam que a família é a base de uma sociedade ela possui grandes influencias na construção da disciplina bem como nos processos de motivação e estímulo à aprendizagem, de alunos considerados indisciplinados na escola.

Palavras-chave: indisciplina. sociologia. disciplina. educação.

ABSTRACT

This estudo was prepared with the purpose of approaching the theme “indiscipline” in a sociological perspective, entering the school environment. Indiscipline has always been part of the history of Education and is understood as a violation, a disobedience to the rules related to a certain space or situation; in the case of the school, the educational rules. The present research took place in a municipal school in the city of Manaus-AM/Brazil, with four teachers and thirty students who participated in the research. With the general objective: to analyze, through the theoretical and methodological contribution of the Theory of Social Representations, indisciplines in different contexts. The methodological process used was with a qualitative and quantitative approach, with a descriptive exploratory research, the main results show that the family is the basis of a society it has great influences in the construction of the discipline as well as in the processes of motivation and stimulus to learning, of students considered undisciplined at school.

Keywords: indiscipline. sociology. subject. education.

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda sobre a indisciplina e a incivildade no cotidiano escolar. O interesse em investigar esta temática surgiu da observação de diversas práticas profissionais de professores de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino do município de Manicoré-AM/Brasil.

Entender qual é o motivo que o leva a ter certos comportamentos uma vez que a indisciplina está relacionada a diversos fatores, como a família, que não estabelece limites ou onde a repreensão é muita, camuflando a indisciplina que refletirá mais tarde, ou seja, na adolescência permitindo assim que muitos valores exerçam forte impacto na construção do seu caráter.

Situação problema: O problema que motivou este estudo surgiu quando se observou o comportamento de alguns alunos, nos diferentes ambientes da Escola foco desta pesquisa, quanto aos pontos de convergência e coincidência para verificar a importância do combate à indisciplina. entre esses alunos, junto com os professores, alunos e familiares, e a partir daí, fa-

cilitar um contato social amigável e interativo, bem como um melhor entendimento dos mesmos.

Na tentativa de encontrar uma lógica para encontrar alternativas para minimizar a indisciplina, se desenvolveu. Pergunta Central: Quais os aspectos teórico no campo da Sociologia Educacional permite uma compreensão da indisciplina no contexto educacional?

Objetivo geral: analisar pelo aporte teórico e metodológico da Teoria das representações sociais as disciplinas em diferentes contextos. Justificativa: A presente obra se justifica pois o aluno estar inserido em um meio social com tantas adversidades culturais, e cada família possui uma forma de educar. E também que a indisciplina às vezes está relacionada à falta de controle dos pais, que repercute na vida escolar do indivíduo, pois o aluno está inserido na família, que é a primeira sociedade onde aprendem a conviver.

INDISCIPLINA NO ESPAÇO ESCOLAR

O conceito de indisciplina é passível de muitas interpretações e conclusões. Alguém indisciplinado é a pessoa, a princípio, que possui um comportamento desviante em relação àquilo que se impõe, bem como regras e normas. Dependendo de onde, como e quando alguém tem essa atitude seria, então, denominado diferente, ou seja, no caso, indisciplinado. Por causa disso, em se tratando do ambiente escolar, muitas vezes os alunos são apelidados de indisciplinados e os professores de incompetentes.

A escola, afinal, enquanto espaço de violência e indisciplina, é movida por um modo ambíguo de um lado, pelas ações que visam o cumprimento das leis e das normas determinadas pelos órgãos centrais ou pelo sistema, e nas relações de grupos com interações, provocam ruptura, troca de informações, expressões de sentimentos, ideias, palavras e conflitos.

A escola não pode ser concebida como uma extensão das ideologias, da opressão, da violência, dos conflitos que acontecem na sociedade. Vale ressaltar que elas produzem sua violência simbólica e sua própria indisciplina.

A escola tenta planificar algumas ações para que seja mais fácil a direção a uma homogeneização de comportamentos dos discentes para que obedeçam às regras impostas numa atitude de submissão.

Geralmente, quando ocorrem conflitos que afetam professor e aluno, são colocados em causa a autoridade e o estatuto de professor onde, quase sempre, o professor fica impossibilitado de tomar algumas atitudes perante uma situação de indisciplina.

Frequentar uma Instituição Escolar deve significar a evolução e o progresso do ser humano. Mas acredita-se também que esse avanço não se consegue só na escola, mas também na família e na sociedade, e que a escola, como muitos acreditam, não é a única instituição a cumprir tal tarefa (SERRÃO; BALEEIRO, 1999, p. 23).

De acordo com Nunes (2008, p. 1):

... a família é o berço do processo de ensino e aprendizagem de todo ser humano e nela o aluno está sujeito a ser decisivamente influenciado de forma positiva ou negativa. Tanto quem teve uma boa educação na família quanto quem teve experiências negativas frequentam a escola, o que gera uma grande diversidade de alunos em sala de aula.

A indisciplina está relacionada ao relacionamento entre alunos, com o professor, os métodos e limites estabelecidos e o ambiente escolar.

O autoritarismo e a inimizade geram antipatia por parte dos alunos. A antipatia pelo professor causa antipatia pela matéria ministrada por esse professor, e se isso lhe causa insegurança, o indivíduo pode extrapolar suas atitudes na sala de aula.

O professor influencia o comportamento dos alunos. A relação dos alunos será assim influenciada.

A indisciplina causa insegurança e efeitos negativos sobre a aprendizagem, de forma que o professor deve atenuar os efeitos e corrigir algumas ações impondo regras e limites é importante fazer saber que eles possuem direitos, mas que, para tê-los, também é necessário que se faça cumprir os deveres, pois todo direito tem um dever.

O contexto familiar e a contribuição para a disciplina

A indisciplina e o ambiente escolar também têm influência na aprendizagem. Se os alunos gostarem do ambiente e aprenderem a respeitar tudo aquilo que os cerca, aprenderão que podem transformar esse mesmo ambiente, que ele pode ser positivo ou negativo.

Se o ambiente da escola é ruim, se o professor não transmite segurança, se a disciplina ou matéria não é favorável ao seu entendimento, poderá gerar conflitos e, conseqüentemente, a indisciplina.

Na sala de aula, se o que o aluno está aprendendo não é interessante para um indivíduo, esse poderá converter alguém disciplinado, mesmo que por alguns minutos, em um indivíduo indisciplinado. Assim, uma vez que a família se dá o direito de ações de disciplina formais ou informais sem ter o cuidado do que isso irá afetar. Essa atitude fora de controle refletirá mais tarde porque o indivíduo exterioriza suas ansiedades fora de casa, ou seja, na rua ou na escola.

Com essas atitudes, a família perde valores a ela atribuídos, onde acaba-se dando a permissividade, e a falta de limites e a ausência dos pais no processo inicial de educação dos filhos. Os pais precisam mudar, mas continuam confiantes nos mesmos métodos que seus pais e avós usavam

Porém, a escola não está preparada para atender a esse universo de alunos que vêm de famílias que também assumem outras tarefas importantes: a maioria dos pais passa o dia todo trabalhando na luta pela sobrevivência e o pouco tempo de que dispõe. Porém, nem a escola, nem o professor podem cobrar muitos limites porque podem ser punidos por isso, ou quando podem impor limites não obtém muito sucesso.

Como Vasconcellos (1989, p. 23) aponta:

No cotidiano das famílias, sabemos que um dos grandes obstáculos ao diálogo é o “vício da televisão”: simplesmente por conforto, alienação e / ou medo, deixam-se levar pelos programas de televisão, um após o outro, para que nós pode observar famílias inteiras que passam horas em frente à televisão quase sem troca de palavras significativas.

É possível que a família colabore na contenção da indisciplina escolar, mas para isso é necessário resgatar a prática do diálogo no ambiente familiar, a prática de participação efetiva dos pais na vida escolar de seus filhos, comparecendo aos encontros escolares buscando

conhecer a vida de seus filhos, suas angústias, seus medos, suas conquistas, bem como suas expectativas e possibilidades de realizações em relação ao futuro.

A influência da mídia na indisciplina

É notável o fortalecimento dos meios de comunicação, em especial a televisão, que está presente em praticamente todos os lares e ocupa grande parte do tempo de lazer das crianças. Segundo Silva (2004, p.67),

... a televisão passou a ser uma agência de socialização, ou seja, a função, antes quase exclusiva dos pais, passa a ser exercida pela televisão, que é: educar nossas crianças e adolescentes, tanto no sentido informativo (transmitir os conteúdos e valores que deve ser priorizada), bem como na formativa (a própria maneira de desenvolver o raciocínio e agir com outras pessoas).

Os meios de comunicação de massa tecnológicos, em especial a televisão, exibem programas educativos e de entretenimento, mas expõem e enfatizam veementemente, por meio de programas como novelas, filmes e noticiários, as cenas de sexo, rebelião e indisciplina que representam. Jovens, seja em casa ou na escola, além da violência que costuma ocorrer na sociedade.

A televisão também apresenta programas nos quais os indivíduos são usados como objetos de sarcasmo. Mesmo os programas infantis não fogem dessa concepção, pois assim como mostram valores, também mostram violência e mau comportamento.

Claro, as crianças não são esponjas receptivas a tudo o que veem, mas podem imitar o que veem (SILVA, 2005).

Muitos argumentam que a responsabilidade de educar não é das emissoras, mas dos pais, que não selecionam os programas que as crianças podem assistir.

Fatores psicológicos e emocionais: privação afetiva e transtornos de atenção

O problema da indisciplina também pode surgir de fatores psicológicos ou emocionais que causam falta de atenção e concentração nas aulas. O transtorno de atenção faz com que a criança ou adolescente apresente atitudes como hiperatividade, prejudicando sua capacidade de atenção e concentração (OLIVEIRA, 2005).

Muitos educadores associam alunos hiperativos a alunos indisciplinados porque a hiperatividade é caracterizada por um conjunto de comportamentos considerados inadequados, como dificuldade de concentração nas atividades escolares, movimento físico excessivo na sala de aula, comportamento violento e autoviolento aparentemente injustificado e desempenho escolar muito abaixo das expectativas.

Assim, essa descrição médica é semelhante à usada por educadores que descrevem pessoas hiperativas como desatentas, violentas, dispersas e agitadas.

Em muitos casos, “a hiperatividade é muito mais um rótulo do que uma doença” (SILVA, 2005, p.114), visto que esse termo tem sido utilizado para “exonerar” a instituição escolar, sua política educacional, na determinação das causas da indisciplina.

Uma das dificuldades dos professores é estabelecer esse diálogo com os alunos e criar

normas para amenizar o problema da indisciplina. Isso ocorre porque, segundo Aquino (1996), muitos professores não estão preparados para a formação dessa nova geração e não conseguem estabelecer um vínculo com esse aluno que apresenta problemas de comportamento em sala de aula.

Assim, alunos e professores desencadeiam uma relação conflituosa na escola.

Oliveira (2005, 72) destaca que “... a escola tornou-se um local desagradável para muitos alunos, e passou a ser apenas uma imposição dos pais e uma obrigação, uma vez que não possui nenhum atrativo”.

Nesse contexto, a aprendizagem e o conhecimento passaram a ser ignorados pelos alunos.

Outro fator que afeta a perda de valor da escola para seus alunos é que hoje a escolaridade não é mais percebida como garantia de ascensão econômica e social. Muitos dos que cumpriram os requisitos estão, hoje, à mercê do desemprego.

Porém, segundo Aquino (1996, p.48):

... independentemente de qualquer argumento em contrário, há que reconhecer que quem está à margem da escolaridade não pode (e nem mesmo sabe) alcançar o estatuto de cidadão em sua plenitude. Seus direitos, embora em teoria sejam iguais aos dos outros, na prática serão mais limitados.

Observar a indisciplina na percepção do aluno é muito positivo para amenizá-la. Discutir e estabelecer as regras com a colaboração dos alunos tem sido uma estratégia utilizada com sucesso em algumas escolas, afirma Silva (2011).

Por sua vez, o professor deve assumir o papel de coordenador do processo de aprendizagem para que não seja omissão, mas sim interativo. Portanto, é fundamental estar ciente das diferenças entre seus alunos para combinar múltiplas atitudes e possibilidades.

Uma das formas de prevenir a indisciplina é o exercício da autoridade do professor junto aos alunos. Essa autoridade está longe do autoritarismo e envolve questões, segundo Vasconcellos (1995), de cunho intelectual, ético, profissional e humano. No campo intelectual, o professor exerce sua autoridade sendo capaz de refletir, rever pontos de vista, não se fechar, demonstrar sabedoria ao abordar a realidade dos espaços onde leciona.

No aspecto ético, o professor deve ter caráter firme, compromisso com o bem comum, ter princípios e senso de justiça, entre outros aspectos. Profissionalmente, o professor exerce sua autoridade sendo competente e preparando as aulas com antecedência, dominando assim a disciplina e a metodologia do que ensina. Afinal, o professor deve se interessar pelos alunos e por sua profissão.

A educação contribui para esse processo, pois perpetua e reforça as homogeneidades, buscando estabelecer nas crianças certas semelhanças essenciais que são almeçadas pela vida coletiva. Assim, as disparidades entre os alunos em relação às características esperadas tornam-se um problema, principalmente para o professor.

A disciplina passa a ser, nessa teoria, “não apenas um recurso para garantir a ordem na sala de aula, mas também representa a moralidade da sociedade e uma preparação para a vida

adulta” (GOMES, 1985, p. 57).

Nessa concepção, a disciplina é unilateral e externa, e a autoridade moral é a qualidade essencial do educador. Na teoria marxista, a indisciplina, explicada e legitimada como uma expressão da luta de classes contra a dominação dos valores de classe economicamente favorecidos, seria uma contracultura de estudantes de origens economicamente desfavorecidas.

Para Passos (1996), compreender as questões que envolvem a indisciplina em sala de aula implica em conhecimento sobre a realidade escolar e o contexto das práticas educacionais onde esse fenômeno ocorre. E o autor explica assim

Sugere afirmando que examinar o dia-a-dia escolar pode ser uma alternativa para compreender a indisciplina, pois, tomando o cotidiano como foco de análise, pode-se percorrer um caminho teórico que não fragmenta os fenômenos, mas revela a gênese e a natureza do processo educacional (PASSOS, 1996, p. 121).

Outra forma eficaz de lidar com a indisciplina em sala de aula é não cometer o erro de culpar, segundo Vasconcellos (1995). Precisamos parar de encontrar um culpado definitivo. O importante é analisar cada situação particular e evitar que o aluno continue a ser a maior vítima daquela situação. A busca pelo culpado é exaustiva e provoca reações de ataque e defesa. Afinal, as causas da indisciplina podem ser encontradas em cinco níveis: sociedade, família, escola, professor e aluno segundo Vasconcellos (1995). O ideal é trabalhar as ações nesses níveis.

Para este autor, a sociedade deve desenvolver um resgate do compromisso, da solidariedade, da valorização dos profissionais da educação, além de participar dos movimentos populares em prol da educação.

Por sua vez, a família pode contribuir para a disciplina do aluno por meio de diferentes atitudes como: impor limites à criança; ajuda você a desenvolver uma postura crítica e pensar sobre o significado da vida; não encobrir defeitos; acreditar na possibilidade da criança; participar das atividades escolares; valorizar a escola, o professor e o estudo, acompanhando a vida escolar da criança (VASCONCELLOS, 1995).

Segundo Tiba (2012), pais que exigem que seus filhos estudem em casa apenas na véspera dos exames falham muito. Você precisa criar uma rotina de estudo. Alunos que estão acostumados a estudar, e são estimulados a tirar boas notas nas provas, sentem-se mais motivados a participar das aulas com uma atitude mais respeitosa e adequada ao ambiente escolar.

A escola, segundo Vasconcellos (1995), deve construir uma posição comum entre seus atores. Esses parâmetros comuns definirão o que pode e o que não pode ser feito, o que é ou não sério.

As regras devem, portanto, ser bem definidas para que não haja comportamentos diferentes para a mesma situação. As reações díspares provocam desconfiança e, conseqüentemente, indisciplina.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

A investigação foi realizada em uma Escola Municipal, localizada no município de Manicoré-AM/Brasil, tendo um enfoque de uma abordagem, qualitativa e quantitativa, adotando como

procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

A pesquisa realizada caracteriza-se como exploratório-descritiva, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos” (COLLIS; HUSSEY, 2005), estabelece relações entre as variáveis (GIL, 2002) e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (TRIVINÖS, 1990). Tratando-se da abordagem, consiste em uma pesquisa qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análise. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

O universo da pesquisa foi constituído por quatro professores da referida escola da pesquisa e trinta alunos do 6º ano do ensino fundamental II, os mesmos responderam o questionário sobre a indisciplina.

Como instrumentos para a coleta de dados, sobre a escola supracitada foram aplicados:

Análise de documentos: (livro de ocorrência dos alunos na escola), informações e planilhas, Plano de Ação e Intervenção e Termo de Compromisso.

Formulários: Teve como objetivo coletar informações sobre as características e o perfil dos alunos, necessários para a descrição de intervenções no intuito de amenizar a indisciplina.

Questionários: Objetivaram levantar informações em relação à indisciplina dos alunos foco desta pesquisa. Foram aplicados 24 questionários, com questões abertas e fechadas, com alunos e professores dessa escola. Ressalta-se que nos questionários foram incluídas variáveis para descrição de como a indisciplina escolar se materializa no ensino fundamental series finais. Todos os respondidos, foram compartilhados com o consentimento dos entrevistados, preservando-se o anonimato dos participantes da pesquisa.

ANALISES DE RESULTADOS

A autora considera três etapas básicas para o desenvolvimento destas técnicas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A pré-análise é a fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Trata-se da organização propriamente dita por meio de quatro etapas:

- a) leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto;
- b) escolha dos documentos, que consiste na demarcação do que será analisado;
- c) formulação das hipóteses e dos objetivos;
- d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores, que envolve a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise (BARDIN, 2006).

Os educadores, teoricamente, possuem várias maneiras de lidar com a indisciplina escolar. Acontece que as sugestões apontadas pelos especialistas nem sempre são capazes de inibir esse fenômeno em uma determinada sala de aula, escola ou comunidade.

Figura 1 - Atos necessários na indisciplina



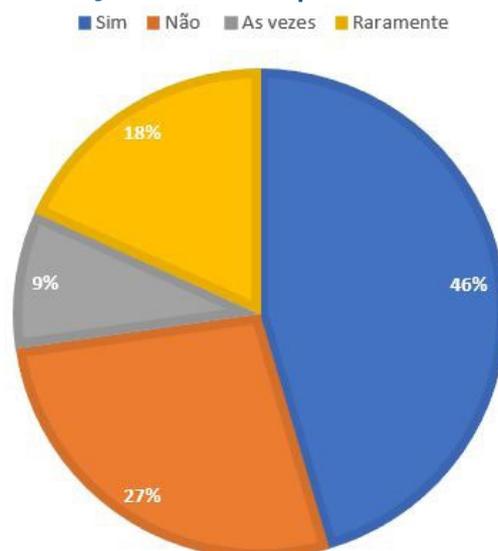
Fonte: A pesquisadora (2021)

Ficou explícito na figura, que se o professor for capaz de adotar determinadas atitudes e enfrentar uma diversidade de situações cotidianas, estabelecendo regras a serem cumpridas sempre com autoridade e ao mesmo tempo com compreensão e incentivando um comportamento plausível, obterá maior rendimento no combate a indisciplina no espaço escolar.

Constatou-se que a indisciplina pode ser uma deficiência estrutural que se alojaria na interioridade psíquica do aluno, determinada pelas transformações institucionais na família e que conduzem às relações escolares. Todo esse problema começa no ser humano devido a uma provável carência familiar, que é quando a criança não recebe a dose adequada de afeto, carinho, compreensão e amor de sua família, ou seja, é rejeitada por eles, ou quando o pai ou a mãe não estão presentes no convívio familiar, o que significa que ele pode ser um filho, que vai ser marcado pela rebeldia, pela agressividade, e acaba reproduzindo o que vê em casa e o leva para a escola, afetando diretamente o desempenho escolar.

Quando se perguntou dos educadores da escola foco desta pesquisa sobre se os mesmo procuravam ter amizades com esses alunos indisciplinados afim de minimizar a indisciplina a resposta encontra-se graficada:

Gráfico 1 - Demonstração de amizade para com o aluno indisciplinado



Fonte: A pesquisadora (2021)

Ficou comprovado que os docentes participantes desta pesquisa, procuravam obter relacionamentos parciais com os alunos indisciplinados. Neste momento é relevante o professor reconhecer as qualidades do aluno e procurar expressar positividade diariamente para este aluno, usar frases encorajadoras durante as aulas e enxergar o pior aluno como o melhor.

Para lidar com essas situações, é preciso atuar na causa, e não nas consequências. Em vez de criar mecanismos de vigilância e controle para acabar com a agitação (consequência), vale discutir com os alunos os reais motivos desse comportamento, buscando identificar e corrigir o que pode ser melhorado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo versou sobre a indisciplina sob diferentes ângulos de abordagem, ancorada em diferentes autores, conforme a sequência dos capítulos. Constatou-se que a indisciplina merece uma abordagem transdisciplinar sob vários prismas.

Procurou-se trazer o tema para a educação, focando na prática do professor e, a questão cultural de como a sociedade concebe a indisciplina.

No âmbito pedagógico, procurou-se abordar o tema tendo sujeito social nesse processo o professor que é mediador de conflitos nas salas de aulas.

A indisciplina geral não é educativa e é entendida como manifestada por um indivíduo ou grupo, com comportamento inadequado como sinal de rebelião, desprezo, falta de educação ou respeito por parte das autoridades, ou agitação de dois comportamentos esperados.

É preciso tomar decisões frente ao problema da indisciplina e é preciso que os professores reflitam sobre sua própria forma de enfrentamento, sobre suas dificuldades e, sobretudo, busquem uma formação adequada que lhes permita rever sua prática.

A indisciplina presente em muitas escolas tem sido apontada por diversos profissionais como um dos fatores que mais dificultam o processo de desenvolvimento do processo de apren-

dizagem dos alunos. Portanto, é importante que cada vez mais pesquisas sejam realizadas nas escolas, e que os resultados desse trabalho possam efetivamente ajudar a superar esse problema.

É importante analisar a indisciplina no ambiente escolar, no papel da escola em relação à disciplina, bem como a importância da relação professor-aluno e como o diretor pode se manifestar na classe na relação de autoridade. versus autoritarismo.

A família também mostra cada vez mais o seu contributo para a construção da disciplina, da relação com o país, dos principais processos de motivação e estímulo à aprendizagem, de alunos considerados indisciplinados na escola.

Pode-se considerar que apesar de ser uma discussão cotidiana que envolve toda a comunidade escolar, a indisciplina é um tema complexo que permite diferentes interpretações. Apesar dessa complexidade, muitos autores apresentam abordagens diferentes sobre o estudo ou tema em questão, na tentativa de explicar esse fenômeno.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J.G. (Org.). Autoridade e autoritarismo na escola: Alternativas teóricas e práticas. 3 ed. São Paulo: Summus, 1996

Bardin, L. (2006). Análise de conteúdo (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

COLLIS, J.; HUSSEY, R. Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005

FONSECA, E. N. Bibliometria: teoria e prática. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1986

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

NUNES, Alberto. Indisciplina na sala de aula – Uma reflexão a partir da realidade, set. 2008. Disponível em: <http://www.asemana.cv/articleimprim.php3?id_article=17387>. Acesso em: 21 set. 2021.

OLIVEIRA, Maria Isete de. Indisciplina escolar: Determinantes, consequências e ações. Brasília: Líber Livro, 2005.

PASSOS, Laurizete Ferragut. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Sammus Editorial Ltda., 1996. cap. 8, p. 117-128.

SERRÃO, Margarida; BALEEIRO, Maria Clarice. Aprendendo a ser e a conviver. 2 ed. São Paulo: FTD, 1999

SILVA, F. D. A. Alternativas para enfrentarmos a indisciplina na escola. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/alternativas.asp>>. Acesso em: 21 set. 2005.

SILVA, J.F. Avaliação na Perspectiva Formativa-Reguladora: pressupostos teóricos e práticos. Porto

Alegre: Mediação, 2004

TIBA, Içami. Pais e educadores de alta performance. 2. ed. São Paulo: Integrare Editora, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990

VASCONCELLOS, C. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 13. ed. São Paulo: Libertad, 1995.

Estágio obrigatório na área da educação especial na rede pública municipal de ensino da cidade de Manaus

Mandatory internship in the area of special education in municipal public education network of the city of Manaus

Maria do Socorro Facundes Fontenelle

Universidad de la Integración de las Américas Escuela de Postgrado

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas

Orientador: Prof.^a Dr.^a Cecília Santos de Medina

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.18

RESUMO

A formação inicial de professores é um momento crucial na socialização e construção da identidade profissional, etapa em que os alunos são orientados a adquirir os conhecimentos necessários para colocar em prática as experiências adquiridas durante a licenciatura. As disciplinas pedagógicas em articulação com as experiências do desenvolvimento dos estágios supervisionados dão aos alunos a oportunidade de vivenciar o ensino na prática e valorizar o caráter vivencial e o potencial autoreflexivo. Entretanto, um problema comum encontrado na prática do estágio é associar e aplicar a teoria com a prática. Este problema, acaba por levar muitos estagiários questionarem a contribuição do estágio para a sua práxis pedagógica, sua formação e sua docência. Esta pesquisa teve por objetivo geral, analisar a importância do estágio obrigatório para os estagiários da rede pública Municipal de Ensino da Educação Especial, na cidade de Manaus-AM/Brasil. O trabalho se desenvolveu entorno de uma pesquisa exploratória descritiva com um enfoque qualitativo e quantitativo, com o uso da aplicação de questionários, foram compostos de perguntas de múltipla escolha e também dissertativas, de forma, a extrair dados relevantes para embasamento da pesquisa. Os principais resultados apresentam que se torna relevante desenvolver estágios para qualificação docente para se atender o aluno no processo inclusivo.

Palavras-chave: estágio obrigatório. educação especial. rede pública de ensino. entraves e desafio. futuro docente.

ABSTRACT

Initial teacher training is a crucial moment of socialization and construction of professional identity, a period in which students are instructed to appropriate the knowledge necessary to mobilize the experiences acquired during graduation in action. The pedagogical subjects combined with the experiences obtained during the development of supervised internships, provide undergraduates with the opportunity to experience teaching in practice, valuing the experiential character and self-reflexive potential. However, a common problem encountered in internship practice is associating and applying theory with practice. This problem ends up leading many interns to question the contribution of the internship to their pedagogical praxis, their training and their teaching. The general objective of this research was to analyze the importance of the mandatory internship for interns in the Municipal Public Special Education Teaching Network, in the city of Manaus-AM/Brazil. The work was developed around an exploratory descriptive research with a qualitative and quantitative approach, using the application of questionnaires, they were composed of multiple choice and essay questions, in order to extract relevant data for the research base. The main results show that it becomes relevant to develop internships for teacher qualification to serve the student in the inclusive process.

Keywords: mandatory internship. special education. public education network. obstacles and challenge. future teacher.

INTRODUÇÃO

Uma das mais importantes experiências que os discentes confrontam os saberes adquiridos desde o início da formação dentro do contexto da área de atuação profissional é o estágio supervisionado. Graças à diferença entre a realidade vivida na universidade e do ambiente escolar no qual estará inserido, as reações dos estagiários são dinâmicas e ocorrem de acordo com

as características do público alvo.

Entretanto, aplicar e associar a teoria com a prática é uma questão conflituosa, e em algumas situações, assustadora. Essa dificuldade mostra-se com uma certa frequência durante o estágio obrigatório, onde o contato com a realidade da “educação especial” tem levado os discentes a descobrir um mundo novo e a refletir a contribuição desse estágio para a sua práxis pedagógica, sua formação e sua docência.

Diante disso, questiona-se: Qual a importância do estágio obrigatório para os estagiários da rede pública municipal de ensino da Educação Especial na cidade de Manaus? objetivo geral analisar a importância do estágio obrigatório para os estagiários da Rede Pública Municipal de Ensino da Educação Especial na cidade de Manaus.

Justificativa: a pesquisa possui relevância tanto acadêmica quanto social, por tratar de um tema de importância ampla e atual. O estudo irá propor novas estratégias para o enfrentamento da capacitação dos estagiários para a sua práxis pedagógica, bem como para a sua vida profissional, contribuindo assim para o arcabouço teórico existente sobre a temática proposta. A partir de uma capacitação de estagiários voltada para práxis pedagógica, se terá no futuro profissionais comprometidos e aptos para o ensino dos alunos em sala de aula como um todo.

IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO PARA O DOCENTE

A formação acadêmica de qualquer profissão exige vivenciar experiências da vida real, por exemplo, atuar na forma de estágio, não apenas para relacionar teoria e prática, mas sobretudo para que o indivíduo possa se identificar com a profissão posterior ou não.

Pereira (1991), relata que é preciso pensar na formação de um profissional que compreenda os processos humanos mais amplos, seja ele um professor da educação infantil, dos primeiros ou últimos anos do ensino fundamental. Dessa forma, a continuidade no desenvolvimento da aprendizagem seria estabelecida. Pereira acrescenta que, ao contrário do que se pensa, o profissional deve aprofundar-se em determinada área do conhecimento e refletir sobre o ensino e a aprendizagem dos conceitos mais fundamentais dessa área.

O Estágio estimula o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e contextualização curricular, proporcionando a integração do educando para a vida cidadã e para o trabalho. O Estágio poderá ser obrigatório ou não. O Estágio (obrigatório ou não) foi criado com o objetivo de atender às demandas de formação prática requeridas pelas organizações. Além disso, ao longo dos anos, os Estágios se tornam importante meio de inserção profissional progressiva, estimulando escolas e universidades a ampliar sua prática (OLIVEIRA, 2009, p. 118).

O estágio supervisionado pode ser considerado como qualquer atividade que permita ao aluno adquirir experiência profissional específica e que contribua efetivamente para a sua entrada no mercado de trabalho (OLIVEIRA; CUNHA, 2006, p. 6).

Pedro Demo (2004, p. 118) reflete sobre como o estágio pode não estar devidamente sendo aproveitado para a construção de competências inovadoras, insinuando-se “muitas vezes quase uma concessão (...) O conceito mais correto é de prática, como necessidade da teoria, e vice-versa”, num processo que podemos denominar de teorização das práticas.

Sobre esse conceito, Demo (2004, p. 130) continua:

Habilidade de reconstruir questionamentos sobre determinadas práticas, descobrir seus vazios teóricos ou precariedade inovadora, e, a seguir, com base teórica renovada, recuperar a condição criativa das práticas, ou propor sua superação; esta atividade é considerada estratégica, porque combina necessariamente teoria e prática, de ambos os termos polos fecundadores, num todo só (DEMO, 2004, p.130).

O estágio é um procedimento didático-pedagógico, cuja atividade é de responsabilidade da instituição de ensino, a quem compete decidir sobre o conteúdo teórico, e das pessoas jurídicas de direito público ou privado, cuja atuação se limita à divulgação de vagas, por exemplo, contribuir para o processo pedagogicamente em termos de aprendizagem prática (BISSOLI, 2006).

Roesch (2006) parece pensar de forma mais ampla e realista quando explica que, além da aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso, o estágio também visa analisar a possibilidade de propor mudanças no mercado de trabalho, pois isso permitirá ao aluno aprofundar um campo de conhecimento. Interessados e testar suas habilidades no estágio. O estágio permite que as universidades recebam bolsas para avaliar a eficácia com que o processo de ensino-aprendizagem é desenvolvido, relacionando o conteúdo técnico do currículo às necessidades do mundo do trabalho (FRANCISCO; SANTOS, 2005, p. 29).

O estágio curricular pode ser entendido como o período durante o qual o aluno pode verificar as suas aptidões e interesses em vários ramos de atividade e áreas de atuação dentro do curso de estudo. O estágio assume também a função de uma fase de testes, durante a qual o aluno não só põe em prática os conhecimentos transmitidos nas aulas, como também confirma que o curso ou área que escolheu corresponde às suas expectativas (OLIVEIRA, 2009 p. 196).

De acordo com Libâneo (2005, p. 50) No estágio curricular supervisionado, há uma relação recíproca entre fazer e aprender a conhecer; ao conhecimento é dada uma intencionalidade para a prática. Não é fácil de aplicar, mas também de responder a situações inéditas. Desenvolve-se uma capacidade de articulação criativa entre conhecimento e prática, entre conhecimento e ação, de modo que ambos se nutrem mutuamente. A prática modifica o conhecimento e, por sua vez, produz novas práticas. Isso cria a atitude mental de sempre pensar o conhecimento em sua extensão prática e a prática em seu caráter cognitivo.

O relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, contribui para a definição do Estágio Curricular Supervisionado, através da apresentação dos quatro pilares da educação:

A educação deve ser organizada em torno de quatro experiências básicas de aprendizagem que, de certa forma, serão os pilares do conhecimento de cada indivíduo ao longo da vida: aprender a conhecer, ou seja, adquirir as ferramentas do entendimento; aprender a fazer para afetar o meio ambiente; Aprender a viver juntos, a participar de todas as atividades humanas e a trabalhar em conjunto com os outros; finalmente aprendendo a ser, um caminho essencial que integra os três anteriores. É claro que esses quatro tipos de conhecimento constituem apenas um, pois há vários pontos de contato, relacionamento e troca entre eles (DELORS *et al.*, 1998, p. 89-90).

O estágio é uma oportunidade de ganhar experiência e se estabelecer no mercado de trabalho e, assim, desempenha um papel importante no início de uma carreira. Por um lado, esse período é usado para imaginar possíveis ofertas para cargos adequados na empresa que aprova o estágio. Por meio do estágio, é possível criar um currículo que permitirá ao aluno se candidatar a vagas em outras organizações, o que mostrará o nível de sua socialização no ambiente de

trabalho, bem como suas experiências estabelecidas e possibilitará a realização de estágios em outras empresas se graduam (OLIVEIRA, 2009 p. 196).

A partir do estágio curricular supervisionado, o aluno pode ter a oportunidade de aprofundar os conhecimentos e competências adquiridos na universidade na sua área de interesse. Esse conhecimento é aplicado nas organizações por meio de diversas situações que favorecem a proposição de sistemas, a avaliação de planos ou programas, testes de modelos e ferramentas que colaboram na construção do conhecimento e na aprendizagem da realidade profissional. (ROESCH, 2006).

Para Souza, Amarin e Silva (2012, p. 271) o Estágio Curricular Supervisionado é ferramenta fundamental na articulação da integração entre a teoria e a prática, uma vez que permite aos alunos o contato direto com a realidade profissional, desenvolvendo competências e habilidades específicas para sua futura profissão.

O Estágio é compreendido como sendo o período de complementação do aprendizado teórico, constituindo um momento de vivência da prática organizacional onde é possível visualizar a relação dos conteúdos aprendidos em sala de aula com o mundo corporativo (OLIVEIRA, 2009, p. 191).

Conceito de estágio

O conceito de estágio mudou ao longo do tempo, de uma simples atividade de acompanhamento da prática para o mestrado na Idade Média para uma atividade relacionada ao currículo nos cursos de hoje em instituições de ensino. Mencionado pela primeira vez em 1080, o termo estágio no latim medieval *stagium* significava residência ou moradia. Este, por sua vez, originou-se do clássico olhar latino, que significava estar em um só lugar (ESTÁGIO, 2001, p. 1245).

Em 1630, surgiu na literatura o termo estágio em francês antigo, referindo-se ao período de transição da formação de um padre para o exercício de seu ofício. Era o tempo em que um cônego (sacerdote) deveria habitar na igreja antes de possuir plenamente seus direitos. É daí que vem o termo residência, que descreve o estágio ou estágio (estágio ou noviciado) para a profissionalização médica. (LIMA; MARRAN, 2011).

Portanto, o termo estágio sempre esteve associado ao aprendizado prático em local adequado sob supervisão desde seu nascimento no latim. No Brasil, as mudanças no conceito de estágio têm sido acompanhadas pelo desenvolvimento da legislação educacional. Os debates sobre uma nova lei de estágio ocorridos no Congresso Nacional brasileiro a partir da primeira década do século XXI mostraram a existência de um confronto entre aqueles que defendiam o estágio com foco nos interesses da escola e aqueles que o desejavam focado no interesse dos alunos empresas.

Características pedagógicas do estágio obrigatório

A Pedagogia é um campo do conhecimento, uma ciência que visa trabalhar na ação coletiva, levando em consideração as diferentes dimensões da sociedade, a fim de promover a construção da identidade dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Por isso, é importante refletir criticamente sobre o conteúdo estudado no curso, se ele pode realmente ajudar na prática pedagógica, bem como na transformação da sociedade através do papel relevante que

o sistema de ensino tem no desenvolvimento social, econômico e cultural. contexto e passa aos professores a serem considerados semelhantes agente das mudanças conjunturais.

Nesse contexto, a pedagogia apresenta-se como um campo de conhecimento que estuda a natureza das finalidades educativas em uma determinada sociedade e, portanto, está ligada à formação dos indivíduos e suas intenções de prepará-los para a vida social e, portanto, para seu papel na sociedade de aperfeiçoamento. educação na sociedade (LIBÂNEO, 2005, p.24).

Desta forma, o Estágio Supervisionado antecede a profissão docente, permitindo compreender e decidir a profissão docente, voltando-se para uma visão ampla do que significa ser professor, aprender e ao mesmo tempo descobrir-se como futuro professor, porque o estágio é o local onde a identidade profissional dos alunos é gerada, construída e abordada; se volta para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica, devendo, portanto, ser planejada passo a passo e sistematicamente (BURIOLLA, 2008, p. 13).

Nessa configuração, entende-se que o estágio supervisionado deve ser planejado de forma gradual e sistemática, e compreendido e analisado em um processo de ação reflexiva e crítica na formação do acadêmico, dando-lhe condições para a vivência do exercício da profissão. e possibilitando conhecer a realidade e saber o que se consegue onde e como; o que não é e por quê? (PIMENTA, 2009). Assim, o estágio supervisionado pode ser visto como uma atividade em que o aluno revela sua criatividade, independência e caráter. (...) A prática curricular supervisionada é a disciplina durante os estudos que leva à descoberta de importantes meios de preparação do trabalho a ser feito em qualquer profissão. (BIANCHI, 2005, p.1).

O estágio desempenha um papel muito importante e não pode ser entendido como uma ação desvinculada do contexto formativo, ou seja, desvinculada da área da educação e particularmente orientada para o conhecimento teórico. No entanto, deve ser entendido como uma área exclusiva de formação de professores, que, com base em experiências concretas do cotidiano no campo da educação, contribui para o desenvolvimento de novos caminhos e conhecimentos teóricos e práticos. (TARDIF, 2002).

A formação de professores requer, portanto, uma reflexão constante a partir de múltiplas teorias vinculadas ao conhecimento dos aspectos políticos, econômicos e sociais das políticas públicas de educação e dos temas do currículo do curso de formação de professores (IMBERNÓN, 2005).

Tais pressupostos contribuem para o processo de formação do futuro professor, que após sua formação assumirá um papel de saber e mediador de saberes, adotando o saber prévio por meio do ato de educar por meio da construção do saber e da valorização de seu saber prévio e de seu aluno. Para isso é importante compreender que os conhecimentos e experiências anteriores auxiliam o professor em sua ação pedagógica e compreender os medos e dificuldades de seus alunos (PIMENTA, 2009).

O estágio supervisionado é um momento de aprendizagem e pesquisa na docência em que o aluno é questionado, nutrido e preparado para ser um futuro professor. E na perspectiva da pesquisa, percebe-se que o conhecimento precisa ser adquirido e analisado teoricamente, pensando nisso, a pesquisa nos relata a fim de ampliar e entender o que é pesquisa e qual a sua importância no processo de formação de professores. (DEMO, 2004).

Portanto é necessário compreender as bases teóricas e práticas da pesquisa, pois no início do estágio supervisionado é necessário que o estagiário tenha o conhecimento da pesquisa para intervir na formação de forma estruturada e planejada e assim poder realizar a pesquisa nas práticas pedagógicas-ação que possam contribuir significativamente para o processo de ensino e a construção de novos conhecimentos para o desenvolvimento da sociedade.

Ressalta-se que no processo de formação de professores e educadores, teoria e prática estão vinculadas à ação de pesquisa para os futuros professores, pois em relação à pesquisa, os estagiários devem considerar as bases práticas e teóricas para a realização de sua ação, a fim de possibilitar uma capacidade de amadurecimento para perceber e superar por si mesmo, como é inerente à prática e função docente (DEMO, 2004).

Desafios do estágio obrigatório na educação especial nas escolas públicas

O direito do aluno com necessidades educacionais especiais e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional. Garantir uma educação de qualidade para todos implica, entre outras coisas, um redimensionamento da escola que consiste não apenas na aceitação, mas também na valorização das diferenças. Essa valorização se dá por meio da salvaguarda de valores culturais que fortalecem a identidade individual e coletiva, bem como o respeito ao ato de aprender e construir.

A política educacional descreve uma escola se preparando para o desafio de oferecer uma educação inclusiva e de qualidade a todos os seus alunos. Considerando que cada aluno em uma sala de aula possui características próprias e um conjunto de valores e informações que os tornam únicos e especiais, representando diversos interesses e ritmos de aprendizagem, o desafio e a expectativa da escola hoje é trabalhar para trabalhar essas diferenças na tentativa de construir uma nova concepção do processo de ensino-aprendizagem, de abolir definitivamente seu caráter exclusivo, de modo que todos os que a ele estejam sujeitos de direito sejam incluídos nesse processo.

Esse novo olhar sobre a escola implica a busca de alternativas que garantam que todas as crianças e jovens possam acessar e permanecer nela. O desejo é, portanto, construir uma sociedade minoritária inclusiva, que inclua pessoas com necessidades educacionais especiais.

Ainda hoje, a inclusão é vista como um desafio que inspira medo e expectativa entre a maioria dos profissionais da educação. Porém, mais ameno do que no passado, pois se devidamente aceito pela escola, desencadeia um compromisso com práticas pedagógicas que beneficiam todos os alunos, ou seja, uma verdadeira mudança no conceito de ensino para uma aprendizagem significativa, inclusiva e de qualidade.

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não se limita aos esforços da escola, inclui também a construção de redes de cooperação com a família e a sociedade, fortalecendo o combate à intolerância e barreiras de atitude e compreendendo a diversidade na comunidade desenvolvimento infantil (ARRUDA; ALMEIDA, 2004, p. 16).

No entanto, a educação especial passou por diferentes etapas ao longo de seu desenvolvimento, desde a organização de escolas especiais separadas das escolas regulares, cujo modelo foi criticado em diversas ocasiões por manter a segregação de alunos com deficiência,

pois deu origem a um sistema escolar paralelo que não favorecem a inclusão social desses alunos. Em outro momento, o modelo inclusivo vigorou quando os alunos com deficiência foram admitidos nas escolas regulares, o que se mostrou limitado, pois não houve mudanças significativas na organização escolar para atender a essa nova demanda. Nos últimos anos, a defesa da educação especial evoluiu na perspectiva da educação inclusiva. Em linhas gerais, a educação inclusiva refere-se à ideia de promover a educação para todos. (MENDES, 2010; MIRANDA, 2003; MANTOAN, 2003).

A inclusão questiona a política e a organização da educação especial e regular, bem como o conceito de integração. É incompatível com a integração, pois prevê uma inscrição radical, completa e sistemática. Todos os alunos devem frequentar as aulas regulares da escola. A distinção entre inclusão e integração deixa claro que as escolas precisam passar por uma mudança interna para acomodar todos os alunos nos diferentes níveis educacionais (MANTOAN, 2006).

É necessário proceder a alterações na organização das escolas para que possam incluir os alunos com necessidades educativas especiais e garantir o acesso, retenção e aprendizagem destes alunos sem prejuízo do seu processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Batalla (2009) afirma que a construção de sistemas educativos inclusivos permeia a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais nas escolas regulares e salienta a necessidade de mudanças estruturais e culturais nas escolas regulares.

PROCESSO METODOLÓGICO

A investigação foi baseada nos estudos bibliográficos e coleta de dados em campo para analisar a importância do estágio obrigatório para os estagiários da Rede Pública Municipal de Ensino da Educação Especial, na cidade de Manaus. Os dados da pesquisa foram coletados através de aplicação de dois questionários compostos por perguntas semiestruturadas, sendo uma para amostra escolhida entre professores da instituição de ensino objeto do estudo de campo e outro a ser aplicado junto aos estagiários da mesma instituição.

O método de pesquisa utilizado foi exploratório descritivo com enfoque qualitativo e quantitativo, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

O enfoque quantitativo visa coletar fatos concretos: números. Dados quantitativos são estruturados e estatísticos. Eles formam a base para tirar conclusões gerais da sua pesquisa. O enfoque qualitativo coleta informações que não buscam apenas medir um tema, mas descrevê-lo, usando impressões, opiniões e pontos de vista. A pesquisa qualitativa é menos estruturada e busca se aprofundar em um tema para obter informações sobre as motivações, as ideias e as atitudes das pessoas. Embora essa abordagem proporcione uma compreensão mais detalhada das perguntas da pesquisa, ela dificulta a análise dos resultados.

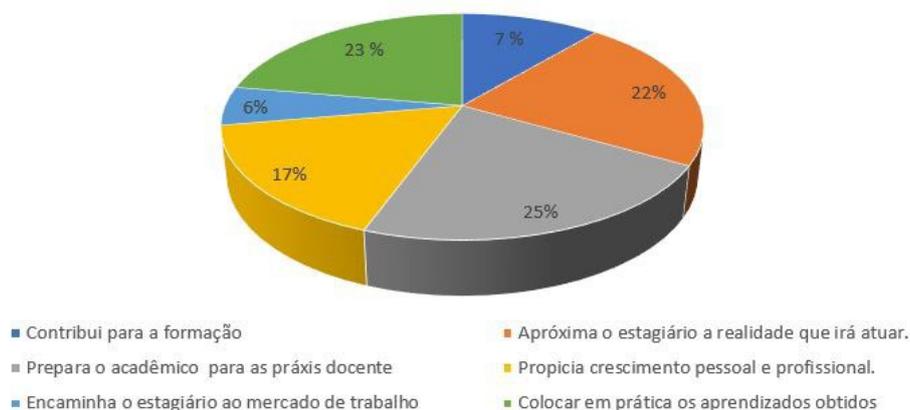
A escolha da amostra foi do tipo intencional, onde foram adotados como critérios de Inclusão. Assim, destaca-se esta pesquisa é de relativa importância social e acadêmica e con-

tribuiu para a discussão a respeito da importância do estágio obrigatório para os estagiários da Rede Pública Municipal de Ensino da Educação Especial, na cidade de Manaus, contribuindo inclusive para o crescimento da literatura pertinente a esta temática, somando-se a muitos outros trabalhos acadêmicos voltados para a discussão do tema.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Portela (2007, p.36) afirma que o estágio tem por finalidade colocar o aluno em contato com a atividade real da profissão em formação, para oportunizar a aquisição ou análise de uma experiência profissional. Quando se perguntou sobre os principais aspectos positivos de um estágio as respostas foram graficadas:

Gráfico 1- aspectos positivos do estágio obrigatório, para os professores



Fonte: O próprio autor, 2020

Como explicito no gráfico 25% dos entrevistados, concordam que o estágio obrigatório é um mecanismo que prepara o acadêmico para as práticas docentes, viabiliza o desenvolvimento de competências profissionais, e contribui de maneira significativa para a inserção do estudante no mercado de trabalho.

No que se refere a se ter uma boa qualificação para as práticas docentes, cabe ao professor orientador o principal intermediário nesta relação entre unidade de ensino e unidade organizacional, pois ele tem a visão deste processo de aprendizagem – fato que, somado à criação de uma relação de cumplicidade entre supervisor e supervisionado garante sua execução na íntegra. “O saber orientar está associado a uma competência didática do professor orientador, que exige, inclusive, capacidade de relacionamento com o aluno orientado”.

Figura 1- Pontos relevantes do estágio obrigatório



Fonte: A pesquisadora 2021

Como explicito na figura 01, o estágio supervisionado promove agregação de valores educacionais e experiência prática, viabiliza proximidade do aluno com as atividades comuns, o que oportuniza na ampliação dos seus conhecimentos no processo pedagógico, o que se faz na prática, aprimorando assim mais conhecimento no ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado tem se mostrado uma atividade oferecida aos alunos de graduação para vivenciar o conteúdo teórico aprendido em aula em uma situação prática. Por meio desse tipo de experiência, é possível adquirir habilidades e conhecimentos sob a supervisão de um profissional capacitado.

A educação inclusiva pressupõe que todas as pessoas têm direito à educação, o que implica o direito das pessoas com deficiência frequentarem as escolas regulares. Esse modelo exige mudanças na forma como as escolas estão organizadas para atender às necessidades de todos os alunos.

Portanto, não basta apenas garantir o acesso, é preciso fazer mudanças na organização das escolas para que possam incluir alunos com necessidades educacionais especiais e, além do acesso, também possam garantir a consistência e o aprendizado dos alunos.

As atitudes dos alunos também podem influenciar a formação dos estagiários, tornando mais difícil ou mais fácil para eles cumprirem o papel de professores. É impressionante que alguns formandos tenham conseguido adquirir algum conhecimento das relações que são feitas na sala de aula e, como resultado, foram relativamente bem sucedidos na ministração das aulas. Ao observar as aulas dos colegas estagiários, há também a possibilidade de um deles se tornar um modelo para o outro, o que significa que os estagiários também aprendem algo sobre ser professor com seus colegas durante a regência.

Além disso, o professor deve refletir sobre sua prática tornando-se um investigador. Entende-se, portanto, que mudanças na educação são possíveis quando há formação reflexiva para os professores. Destaca-se também a necessidade de ampliar a produção do conhecimento e sua relação com a formação de professores.

As políticas públicas são fundamentais para a implantação de um sistema educacional inclusivo no país, pois definem e implementam normas, políticas, programas e ações que atingem as escolas de todo o país.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva também contribui ao fornecer diretrizes e definições nas diversas vertentes da educação especial voltada para a educação inclusiva.

Constata-se também a importância de compreender as questões relacionadas às necessidades das escolas, a fim de rever suas formas organizacionais, estrutura e até mesmo a cultura escolar, a fim de atender a todos os alunos. É necessário que a escola promova as condições necessárias para a participação e aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, N. I. L.; ALMEIDA, T. O paradigma reflexivo e as diversas interpretações dos formadores de professores de inglês. *Signum: Estud. Ling.*, Londrina, n.7/2, p.29-41, dez, 2004.

BIANCHI, Ana Cecília M.; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. Manual de orientação: estágio supervisionado. 3 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

BIANCHI, Anna Cecilia de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. Orientação para Estágio em Licenciatura. São Paulo: Pioneira Thomson, 2005.

BISSOLI, Maria Angela M. Ambrizi. Estágio em turismo e hotelaria. 3 ed. São Paulo: Aleph, 2006.

BATALLA, Denise Valduga. Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. *Fundamentos em Humanidades*. Vol. 19, N. 1, 2009.

BURIOLLA, M.A.F. Supervisão em Serviço Social: o supervisor, sua relação e seus papéis. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DELORS, Jacques *et al.* Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 1998.

DEMO, Pedro. Professor do Futuro e Reconstrução do Conhecimento. RJ: Editora Vozes, 2004.

FONSECA, J. S. P., *et al.* A influência da Formação em administração nas Habilidades e Competências do Administrador (Futuro e Atual). 2007. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 31., 2007, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: AnPAD, 2007.

FRANCISCO, A. C. *et al.* Fatores críticos de sucesso na aquisição de competências no estágio curricular supervisionado: o caso dos cursos de Engenharia do CEFET-PR. *Revista Gestão Indústria*, v. 01, n. 01, p. 26-36, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 5° ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; FRANCO, Maria Amélia R. Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia. Cadernos 99 de Pesquisa, v. 37, n. 130, p. 63 -97, jan.-abr. 2005.

LIMA, Paulo Gomes; MARRAN, Ana Lúcia. Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões. Revista e-curriculum, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

OLIVEIRA, Sidinei Rocha de; Estágios para universitários: representações e implicações na inserção profissional dos jovens brasileiros e franceses. 2009. 408 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração da Escola de Administração da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2009.

OLIVEIRA, S. R.; PICCININI, V. C.; RETOUR, D. A Construção do Mercado de Estágios em Administração na cidade de Porto Alegre. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO, 34., 2006. Rio de Janeiro. Anais.... Rio de Janeiro, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos. – São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, J. C. R. (1991). Análise de dados qualitativos: estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. 3. ed. São Paulo: Edusp.

ROESCH, S. M. A. Projetos de estágio do curso de administração: guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalho de conclusão de curso. 2. ed. São Paulo: Atlas.1996.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Orgs.) O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

**Contribuições docentes para o
processo de desenvolvimento afetivo
de crianças da pré-escola**

**Teaching contributions to the process
of affective development of preschool
children**

Maria Socorro de Araujo Gadelha

Universidad de la Integración de las Américas Escuela de Postgrado

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas

Orientador: Prof.º Dr.º Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.19

RESUMO

O principal pilar da pedagogia afetiva é a motivação dos alunos. De acordo com a abordagem humanista, todos aprendem melhor quando estão motivados. Portanto, o papel do professor é motivar as crianças a promoverem seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e sócio emocional. Este artigo teve como objetivo analisar como o educador contribui afetivamente para o desenvolvimento infantil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica descritiva com abordagem qualitativa e quantitativa, cujo instrumento de coleta de dados foi um questionário aplicado aos professores. Dessa forma, foi possível perceber qual a importância que os educadores atribuem à afetividade e quais são suas motivações para atuar na educação infantil.

Palavras-chave: afetividade. inclusão. atitudes. estratégias. educação pré-escola.

ABSTRACT

Affective pedagogy has as its main pillar the motivation of students. From the humanistic approach, any individual learns best when he is motivated. Therefore, the role of the teacher is to motivate children to enhance their affective, cognitive and socio-emotional development. This article aimed to analyze how the preschool teacher contributes to the child's development in the affective aspect. This is a descriptive Bibliographic research with a qualitative and quantitative approach, whose instrument used for data collection was a questionnaire, which was applied to teachers. In this way, it was possible to identify the importance that educators give to affectivity and what are their motivations for working in early childhood education. It was found that educators identify dialogue, mutual respect and smile as promoters of affectivity in the pedagogical relationship.

Keywords: affectivity. inclusion. attitudes. strategies. preschool education.

INTRODUÇÃO

O presente estudo enfatiza as contribuições docentes para o processo de desenvolvimento afetivo de crianças da pré-escola. O professor é um dos sujeitos do processo de transformações sociais impulsionadas pelas ações educativas, e a estes, deve-se todo reconhecimento e respeito.

A fascinação pela ação da pessoa que ensina ou compartilha o conhecimento que domina, encoraja a lutar para conquistar um espaço na profissão. Entende-se que a função do professor tem se modificado e, hoje, compreende-se que o professor é o mediador, é o facilitador no processo de ensino e aprendizagem, é alguém que aceita ser guiado pelas necessidades dos alunos. Situação Problema: O problema que motivou este estudo surgiu quando se observou que a equipe docente não estava sensibilizada para tratar com o processo de desenvolvimento da criança no aspecto afetivo. Diante disso procurou-se saber: Pergunta Central: de que maneiras o professor da Pré-escola pode contribuir com o processo de desenvolvimento da criança no aspecto afetivo? Nesse sentido, compreende-se que a criança é um sujeito que aprende socialmente em suas singularidades, nos diversos espaços-tempos.

Assim, a presente proposta de estudo centra-se na contribuição que a organização dos espaços pode influenciar no desenvolvimento integral da Criança. Zabalza (1998, p.40). Enfatiza

que a Pré-escola é fundamental para todas as crianças, independente da sua situação familiar, social, econômica e ou geográfica, constitui um recurso valioso para o desenvolvimento pessoal e social das crianças, todas se beneficiam. Objetivo Geral: Analisar como o professor da Pré-escola, contribui para desenvolvimento da criança no aspecto afetivo. Justificativa: O presente trabalho se justifica, pois, perpassa pelo propósito de analisar as contribuições dos professores para o processo educativo da criança no que diz respeito ao desenvolvimento afetivo dela, durante sua passagem pela Pré-escola. Mesmo sendo uma fase curta em que a criança pequena receba o acompanhamento pedagógico na escola por apenas dois anos, considera-se que seja relevante pesquisar sobre como as práticas pedagógicas executadas pelos professores, nas salas de referência e o quanto estas, tem auxiliado os pequenos da Educação Infantil no desenvolvimento afetivo.

O presente trabalho ganha relevância científica e pode contribuir para a área da ciência, pois se abordará sobre as estratégias de ensino, ou seja, o fazer docente, bem como, a questão da Avaliação, que é um instrumento importante para o professor observar a evolução do desenvolvimento da criança. Nesses aspectos, o trabalho ganha relevância do ponto de vista didático pedagógico, pois, pode suscitar discussões sobre a atuação dos professores nesse processo da aprendizagem na Educação Infantil e até formações pedagógicas.

DESENVOLVIMENTO DA AFETIVIDADE

O afeto é definido por muitos autores como o ato de fazer algo com afeto, simpatia, amizade, amor, sentimento e paixão, que são os elementos básicos do afeto. No entanto, é possível encontrar a definição de afeto por meio da atenção, respeito ao outro, afeto e aceitação. Para Taille (1992), a afetividade é manifestada.

Quando se trata de analisar o domínio do afeto, nada parece muito misterioso: a afetividade é comumente interpretada como energia, ou seja, algo que impulsiona a ação. Vale a pena notar que há algum interesse, um móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência, sem dúvida, permite que a motivação seja despertada por um número crescente de objetos ou situações. No entanto, o princípio básico permanece o mesmo ao longo deste desenvolvimento: a afetividade é a força motriz da ação e a razão está a seu serviço. (TAILLE, 1992, p. 65).

E se a educação familiar for embasada no afeto e no respeito e a educação formal seguir a mesma linha de equilíbrio e afetividade, facilitando a adaptação de características sociais, formando cidadãos reflexivos, críticos e participativos, provavelmente estará preparando o indivíduo não apenas para o trabalho, mas contribuindo com a sua formação como pessoa, de equilíbrio e preparo para a vida em todos os seus aspectos (LOPES, 2010, p. 16).

Mondin (2005) investigou aspectos referentes à família e às interações afetivas da criança no ambiente familiar e pré-escolar. Realça a importância dos sentimentos de segurança para a aquisição de autonomia, reforçando que as crianças consideradas seguras tendem a ser mais autônomas, menos dependentes, mais capazes de desenvolver relacionamentos estáveis com os seus pares e demonstram menor tendência a terem problemas e, quando os têm, apresentam maior capacidade para solucioná-los. Apresentam ainda, uma elevada autoestima e auto resiliência. Esses estudos consideram também a expressividade emocional como um aspecto fundamental para o bem-estar da criança. Para Goleman (1996), a família é a nossa primeira escola de aprendizagem emocional. Concluindo, a importância da educação pré-escolar é preconizada

no sentido de uma educação ao longo da vida, garantindo-se à criança condições para abordar com sucesso a etapa de escolaridade seguinte, como é referido nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, documento este que daqui em diante será designado pela sigla OCEPE, (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997).

Desenvolvimento da criança no aspecto afetivo

No que se refere ao processo de aprendizagem da criança, Leitão (2011, p. 14) declara que as contribuições científicas produzidas na área da Neurociência e por estudiosos em desenvolvimento infantil destacam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento neurológico, físico, cognitivo, afetivo e social da criança.

Ressaltam ainda, que as possibilidades educativas de qualidade, envolvendo significativas situações de interação interpessoal e boas experiências de aprendizagem apresentadas às crianças nessa etapa da existência têm ressonância no restante de suas vidas, afetando sua capacidade de aprender e se desenvolver.

Sobre isso, Barguil (2006, p. 118-119) afirma que “O ambiente construído contempla, ao mesmo tempo, os aspectos estéticos e sensorial porque ambos estão diretamente relacionados. A percepção espacial ocorre em virtude das bagagens biológicas e culturais do Homem.”

A identidade de uma criança encontra-se intrinsecamente ligada ao seu contexto familiar e em especial aos seus pais. Aceitar e dar valor à família de uma criança é aceitar e valorizar a própria criança. Convidar os pais a fornecerem informação acerca dos acontecimentos, nível de compreensão e capacidades dos seus filhos é uma boa maneira de reconhecer e valorizar o sentimento de identidade e valor dos pais em relação aos filhos e comprova às crianças que elas e as suas famílias são importantes para o educador (FORMOSINHO e ARAÚJO, 2004; CUNHA, 2005; CORREIA, 2005; DRAGO, 2005).

O desenvolvimento cognitivo refere-se à parte mais intelectual do ser humano. Afeta a atenção, o raciocínio, a memória e a capacidade de resolver problemas.

“Estudando a evolução da inteligência desde a mais tenra infância, com enfoque e métodos diversos, por meio da confrontação entre estudos de perspectivas distintas e de especialidades diferentes Piaget chegou a formular sua famosa hipótese de um “paralelismo” entre os processos de elaboração do conhecimento individual e os processos de elaboração do conhecimento coletivo, ou seja, entre a psicogênese e a história das ciências”(MUNARI, 2010, p.23).

As funções do cérebro se ligam a bases preexistentes, se transformam e se adaptam a novas exigências do meio, ocorrendo a adaptação. Estrutura e adaptação estão presentes na atividade mental. As estruturas não aparecem prontas no organismo, a criança constrói gradativamente suas estruturas cognitivas, adquiridas a partir de seus reflexos sensoriais que se transformam em esquemas motores, que se manifestam de forma sequencial. Esse é o postulado de Piaget sobre os estágios de desenvolvimento cognitivo.

“O organismo adaptar-se construindo materialmente formas novas para as inserir nas formas do Universo, enquanto a inteligência prolonga esta criação conduzindo mentalmente as estruturas susceptíveis de se aplicar em às formas do meio[...] a assimilação não pode ser pura porque, quando incorpora os elementos novos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica imediatamente estes últimos para adaptá-los aos novos dados [...] adaptação intelectual, como qualquer outra, é uma equilibrarção progressiva entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar [...] só há adaptação quando exis-

te coerência, assimilação”(MUNARI, 2010,p.31).

O desenvolvimento cognitivo da criança permite que a criança interprete, assimile e se relacione com os estímulos do ambiente que a cerca e com sua própria essência. Durante o processo de desenvolvimento, a criança se desenvolve em vários aspectos de sua formação. A evolução se dá não apenas no crescimento físico da criança, mas também em sua parte cognitiva, que corresponde à razão, ao conhecimento.

O Estágio pré-operacional vai dos 2 aos 6 anos. A mudança de um estágio para outro depende do amadurecimento neurológico. Neste estágio a criança possui a habilidade de representar objetos e eventos mentalmente, dando a criança uma visão mais ampla do mundo do que a que tinha antes, e o recurso fundamental adquirido pela criança é a linguagem.

“Nesta fase o desenvolvimento da linguagem aflora de forma surpreendente dando a criança condições de se comunicar usando palavras como símbolos que servem para a criança pensar em objetos ausentes, além de permitir que ela comunique seus pensamentos e receba informações de maneira que antes não era possível. No entanto o modo de pensar da criança nesta fase tem suas limitações” (TAILLE, 2017).

A criança tem dificuldades em perceber a conservação de volumes. Como por exemplo, o da experiência, de colocar a mesma quantidade de água, em recipientes de iguais tamanho. Ela observa que as quantidades são iguais. Mas, ao colocar a mesma quantidade de água em recipientes de tamanhos diferentes, não saberá identificar que somente os recipientes são um maior e outro menor, mas, a quantidade de é a mesma, ao contrário, a criança nesta idade entenderá que um recipiente tem mais água que o outro.

“Para Piaget, o ser social supremo é justamente aquele que consegue se conectar com seus pares de forma equilibrada (...), e a forma como uma criança de 5 anos é social é diferente justamente porque ela ainda não consegue participar nas relações sociais que são expressões de um desequilíbrio de troca intelectual (...) traçar uma fronteira entre o social e o não-social, mas a partir de uma característica importante das relações possíveis entre as pessoas em um nível operacional, isso representa um alto grau de socialização do pensamento”(TAILLE, 2017).

O desenvolvimento infantil no aspecto afetivo começa no momento em que nasce. Está relacionado com os sentimentos e as emoções que a bebê desperta nos adultos, pois ao nascer afeta os adultos. Em virtude de sua fragilidade e incapacidade de sobreviver sozinho, necessitará da ajuda de outrem, atraindo para si a atenção de seus pais, mobilizando-os para que dele cuidem. Ele é capaz de receber e também amar carinho e amor e formar vínculos afetivos com seus pais e outras pessoas próximas, principalmente aquelas com quem tem mais contato.

A convivência com outras pessoas permite que eles se desenvolvam socialmente e os prepara para construir habilidades como a empatia, que é a capacidade de se colocar no lugar do outro, de se sensibilizar e de tentar ver uma situação do ponto de vista do outro para ver o outro.

É papel da instituição de ensino levar as experiências e conhecimentos que as crianças construíram no ambiente familiar e no contexto de sua comunidade e articulá-los em suas propostas pedagógicas, o desenvolvimento infantil nos aspectos cognitivo, afetivo, motor e social.

Desafios e contribuição no aspecto afetivo

Os educadores das classes da Educação infantil na fase da pré-escola, precisam promover uma educação afetiva nas salas de referência. Favorecer o desenvolvimento da criança

com práticas afetivas, requer dos professores bastante criatividade, pois na educação afetiva o professor tem que considerar a criança como um ser capaz de tomar decisões e exercer liderança, dar oportunidade as crianças de liderar, serem líderes, saber ouvir, escutar o que a criança tem para falar.

As crianças trazem das suas vivências experiências e só precisam que alguém as escute, elas sabem argumentar sobre suas escolhas e preferências, são habilidades manifestadas nas crianças de 4 e 5 anos, por causa do domínio da linguagem, cabe ao professor intermediar e democratizar os diálogos e ouvindo todas uma de cada vez.

“Ensinar exige respeito aos saberes e experiências dos alunos, (...). Por que não discutir com os alunos a realidade com a qual a disciplina que está sendo ministrada está relacionada, a realidade agressiva em que a violência e que a convivência permanente das pessoas é muito maior morte do que com a vida” (FREIRE, 2021, p.32).

Nas classes de Educação Infantil, a relação professora-criança é de proximidade, é mergulhar no mundo infantil para compreendê-lo e aceitar a criança com suas condições biológicas e psicológicas, criando um ambiente harmonioso e acolhedor voltado para seu desenvolvimento. Segundo Freire (2021), é um ser alegre e esperançoso, que assume suas convicções e disposições para ensinar, “sensível a boniteza da prática de ensinar”.

“Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professores e alunos possam aprender juntos, ensinar juntos, preocupar-se e juntos superar os obstáculos da nossa alegria. De fato, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não se opõe a ela. A esperança faz parte da natureza humana” (FREIRE, 2021, p.70).

É por meio do trabalho docente, que o profissional da educação infantil, mergulha no mundo das crianças, buscando conhecer o desenvolvimento destas, e de maneiras lúdicas, contribuir com o processo evolutivo dos pequenos ajudando-os a conhecer o mundo, assumindo um papel de mediadores das aprendizagens como dizem as autoras a seguir.

“É importante ressaltar que, a prática pedagógica desenvolvida pelo docente é um trabalho detalhado que leva a criança a explorar, questionar isso com bastante benevolência, utilizando o que já sabe, incorporando novos pensamentos enriquecedores. A partir dessa reflexão, o professor tem a função de mediar a construção do saber da criança acompanhando, norteando no sentido de libertá-los para as informações que receberá de todos os envolventes. O pedagogo procura introduzir na educação modificações que podem ser trabalhadas com êxito para a melhoria do saber de maneira mais crítica”(SOUSA, SOUZA, SILVA, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estabelecem que o Currículo na educação infantil se compõe de dois Eixos norteadores as interações e as brincadeiras. Os princípios norteadores do trabalho pedagógico na pré-escola, deverão executar experiências diversas que promovam, favoreçam, possibilitem, recriem, ampliem, incentivem, propiciem o desenvolvimento integral da criança, cabe à equipe pedagógica da unidade de ensino estabelecer modos de integração dessas experiências, que são as exigências a serem praticadas tanto nas instalações públicas, quanto, particulares.

Para o professor exercer seu papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem na pré-escola precisará se envolver na organização do trabalho pedagógico na sua unidade de trabalho, fazer parte da equipe, trabalhar com os demais membros da escola para que na sua atuação com as crianças, ele consiga contemplar os cuidados necessários que favoreçam o desenvolvimento físico, emocional, social e cognitivo da criança com atividades lúdicas.

Todas as ações docentes são permeadas de competências diversas. Perrenoud (2000) elencou dez competências para ensinar, após vinte anos da publicação de sua obra, o dia a dia da sala de aula vem aperfeiçoando essas competências e agregando outras. Para realizar um trabalho completo na Educação Infantil se exige do professor superação diante de novos e antigos desafios. Então é preciso acumular competências, conforme apresentou Perrenoud em seus estudos. Citaremos as mais relevantes para estudo.

PROCESSOS METODOLÓGICO

O presente estudo ocorreu em uma escola municipal da cidade de Manaus-AM/Brasil. A instituição acredita que cada pessoa é capaz de construir seu próprio conhecimento segundo princípios básicos como respeito, solidariedade, compromisso e busca da felicidade. Como educadores, eles se esforçam para desenvolver a prática pedagógica de forma eficaz, segura e responsável. Bem como contribuir para o desenvolvimento da criança, oferecendo serviços de qualidade para a sociedade. Trabalho de maneira eficaz, segura e responsável, respeitando nossas crianças, pais, servidores e comunidade. Procura ser uma instituição formadora de cidadãos que lutam por seus direitos e cumprem seus deveres na sociedade, aprimorando saberes e inovando conhecimentos necessários ao atendimento à comunidade, promovendo uma sociedade mais justa e humanizada.

A pesquisa realizada caracteriza-se como exploratório-descritiva, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos” (COLLIS; HUSSEY, 2005). Tratando-se da abordagem, o enfoque consiste em uma pesquisa qualitativa e quantitativa. A instituição foco deste estudo possui um universo de 20 professores que atuam na unidade de ensino, se fez um recorte, aplicando o questionário para 5 professores. Os professores participantes da pesquisa, tiveram um tempo razoável para responderem as perguntas com bastante tranquilidade.

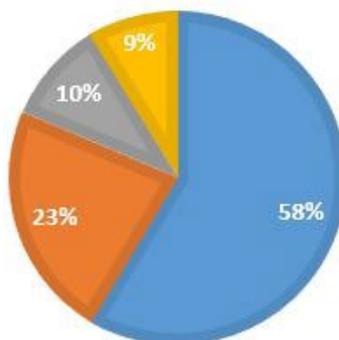
ANÁLISE DE RESULTADOS

Organização dos resultados

O afeto desempenha um papel importante na promoção de atitudes inclusivas na educação pré-escolar, procurou abordar-se um conjunto de concepções através de várias questões. Perguntou-se aos educadores da escola foco da pesquisa sobre quais estratégias de ensino eram usadas para os alunos da pré-escola a fim de obter maior rendimento em termos educacionais e no aspecto afetivo. O resultado que se obteve é explícito no gráfico.

Gráfico 1- resultados de estratégias de ensino

■ Interação com alunos ■ Explicação clara e objetiva
■ Bons relacionamentos ■ Recursos Didáticos

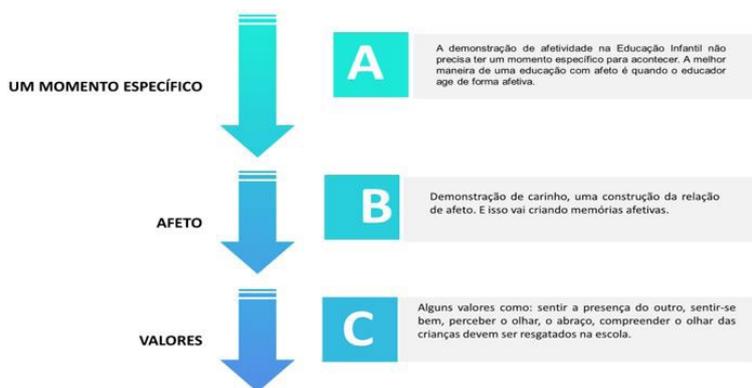


Fonte: A pesquisadora (2021)

Os professores utilizaram diferentes estratégias de ensino e aprendizagem em suas aulas e os alunos concordaram com elas. Domínio do conteúdo, interação entre professor e aluno, explicação clara e objetiva, relação entre teoria e prática, uso de recursos didáticos e tecnológicos são apenas algumas das estratégias citadas por alunos e professores que facilitam o processo de ensino e aprendizagem.

Figura 1- Afeto no espaço escolar

AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL



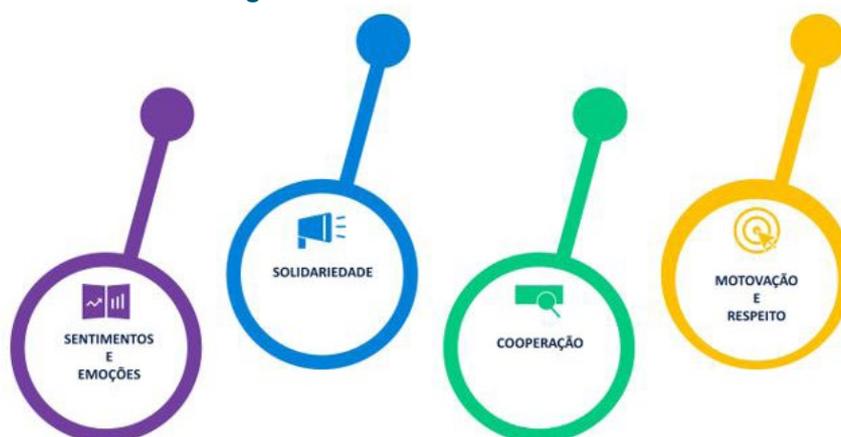
A pesquisadora (2021)

Os resultados evidenciaram que a afetividade é importante, pois no ensino aprendizagem, é preciso se ter ou esperar o momento específico para uma demonstração de afetividade, através do afeto e direcionando aos valores.

O processo de formação e enriquecimento afetivo da criança nos faz perceber que esse processo afetivo é contínuo e inovador, estando a formação de sentimentos diretamente ligada aos valores e desenvolvimento da sociedade.

Piaget defendia o desenvolvimento psicológico como único em suas dimensões ativa e cognitiva, pois para ele há uma equivalência entre as construções afetivas e cognitivas ao longo da vida de um indivíduo. Em termos de psicologia afetiva infantil e o estudo da inteligência, ele articulou aspectos afetivos e intelectuais das crianças de julgamento moral, respostas rebeldes, obediência e sentimentos de afeição e medo.

Figura 2- Processo da afetividade



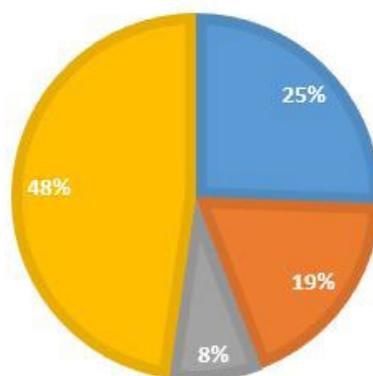
Fonte: A pesquisadora (2021).

O desenvolvimento socioafetivo está relacionado aos sentimentos e emoções decorrentes de um conjunto de interesses, solidariedade, cooperação, motivação e respeito visando o desenvolvimento do indivíduo como pessoa, estimulando a formação de uma personalidade estável e equilibrada e também desenvolvendo o aspecto cognitivo.

Perguntou-se da equipe docente como se avalia o desenvolvimento da Criança no aspecto afetivo? A resposta encontra-se no gráfico:

Gráfico 2 - Avaliação efetiva

■ Emoção ■ Sentimento ■ Adaptação ■ Desequilíbrio



Fonte: A pesquisadora (2021)

Ficou claro que o desequilíbrio na criança afeta o desenvolvimento dos aspectos afetivos, dado que podem vir de uma família não bem estruturada, o que impacta em massa na criança. Piaget menciona que: O afeto não se limita às emoções e sentimentos, mas também inclui as inclinações e desejos da criança, ou seja, a afetividade, como todos os comportamentos, tende à adaptação, pois o desequilíbrio se reflete em certa impressão afetiva e consciência de uma necessidade.

Para ele, os conceitos de equilíbrio e desequilíbrio têm um significado essencial do ponto de vista afetivo e cognitivo, o que levou Piaget a pensar sobre os processos de assimilação e acomodação afetiva. A assimilação é o interesse primário no eu e na compreensão do objeto como tal, e a acomodação é o interesse relativo e o ajuste dos padrões de pensamento aos objetos.

Torna-se plausível questionar os principais desafios enfrentados pelo educador. Para enfrentar esse resultado, não devemos esquecer que as dificuldades encontradas estão sempre interagindo com a realidade escolar e, portanto, dizem respeito aos aspectos mais fundamentais da aprendizagem. O que foi feito na ponderação dos dados das falas nas entrevistas em geral. Você está se perguntando quais são os maiores desafios para o educador? Os resultados podem ser encontrados no gráfico.

Gráfico 3 - Desafios dos professor



Fonte: A pesquisadora (2021)

Em suma, verificou-se que a formação continuada continua sendo um gargalo, que se apresenta como uma das dificuldades mais evidentes. O contexto educacional não é mais o mesmo de 20 ou 30 anos atrás. A diversidade vivenciada em nossa sociedade se reflete no ambiente escolar e ressalta a necessidade de uma formação de professores que inclua as características da educação infantil.

Ou seja, o trabalho com as crianças, tanto do ponto de vista familiar como escolar, deve ser feito respeitando a diversidade vivida hoje, sem contar uma pandemia que vai desaparecendo gradativamente mas que deixa muitos rastros, dificultando ajudar os pequenos entendem a importância da empatia e da solidariedade, bem como canais de mediação da comunicação não violenta e claro a relevância do ensino acadêmico.

Avaliação dos resultados

A prática docente caracteriza-se pelo constante desafio dos profissionais da educação em construir relações interpessoais com os alunos para que o processo ensino-aprendizagem seja articulado e os métodos utilizados correspondam aos objetivos a que se propõem (MAZZIONI, 2013), principalmente quando se almeja uma educação de qualidade.

Neste caminho, professores se esmeram todos os dias no sentido de prenderem a atenção dos alunos e, mais do que isso, com a intenção de que esses alunos participem ativamente da construção do conhecimento em sala de aula.

A diversidade vivenciada na sociedade emerge no ambiente escolar e evidencia a necessidade da formação de professores que contemple as características da educação infantil.

Ou seja, o trabalho com as crianças, tanto do ponto de vista familiar como escolar, deve ser feito respeitando a diversidade vivida hoje, sem contar uma pandemia que vai desaparecendo gradativamente mas que deixa muitos rastros, dificultando ajudar os pequenos entendem a

importância da empatia e da solidariedade, bem como canais de mediação da comunicação não violenta e claro a relevância do ensino acadêmico.

Mas então onde está o problema neste cenário? A resposta é muito simples: pouco se investe na formação contínua dos professores. Para educadores que não sabem lidar com situações de diversidade nas escolas, usamos o plural porque é uma situação de nível brasileiro e é mais difícil desenvolver conteúdos como cultura, sociedade e cidadania. Portanto, surge o conflito entre as funções da educação familiar e da educação escolar, o que traz maiores desafios para os pais encontrarem uma escola que trabalhe não apenas as questões básicas de aprendizagem, mas também os aspectos culturais e sociais fundamentais para o desenvolvimento. seus intelectuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos analisados confirmaram a existência de correlações positivas entre o grau de concordância com a afetividade entre professores e alunos, porém, em termos de ação pedagógica, uma das atividades que mais traz desafios na prática profissional é o desenvolvimento de estratégias que envolvam as crianças. Com as inovações tecnológicas e a ampla disseminação de informações, os alunos tendem a mudar o foco com mais facilidade. O que se constatou foi uma carência, pois a falta de recursos na escola dificulta que professores e educadores equilibrem a tecnologia com o ensino tradicional.

Portanto, o papel da família na educação infantil torna-se relevante. Os pais precisam ajudar seus filhos com a lição de casa e participar de assembleias escolares para trabalhar com a escola para desenvolver estratégias que envolvam as crianças e fortaleçam o aprendizado.

Portanto, o papel da família na educação infantil torna-se relevante. Os pais precisam ajudar seus filhos com a lição de casa e participar de assembleias escolares para trabalhar com a escola para desenvolver estratégias que envolvam as crianças e fortaleçam o aprendizado (MAZZIONI, 2013)

Ao concluir este trabalho e depois de uma reflexão sobre todo o percurso desta investigação, argumenta-se sobre a importância que ele representa para o entendimento das questões que se prendem com as concepções dos educadores face à afetividade e à atenção de crianças no contexto da educação pré-escolar, tema a cada dia mais atual numa escola que se pretende fundamentalmente inclusiva. Por outro lado, há a relatar o ganho pessoal obtido em diferentes âmbitos, a importância do conhecimento.

Sobre esta temática abre-se um leque variado de recomendações para futuras investigações. Em primeiro lugar, foi notória a escassez de estudos sobre a temática da afetividade relacionada com a educação, pelo que se impõe a produção de mais estudos que possam debater esse tema. Em segundo lugar, a formação docente é apontada como importante para suprir as dificuldades sentidas pelos profissionais de educação em lidar com situações do domínio afetivo.

REFERÊNCIAS

- BARGUIL, Paulo Meireles. O homem e a conquista dos espaços – o que os alunos e os professores fazem, sentem e aprendem na escola. Fortaleza: Gráfica e Editora LCR, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF,(1997).
- COLLIS, J.; HUSSEY, R. Pesquisa em administração 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 349p.
- CORREIA, L.M. (2005). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores. Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editó
- CUNHA, Maria G. A. (2005). A relação Educativa. Expectativas dos Pais em contextos de Jardim-de-Infância. Tese de Mestrado. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da criança. Disponível em . [Consultado em 04/04/2010].
- DRAGO, R. (2005). Infância, Educação Infantil e Inclusão: Um Estudo de Caso em Vitória. Tese de Doutorado, Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Disponível em . [Consultado 03/03/2012]
- FORMOSINHO, J. & ARAUJO, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: construindo o direito de participação. Análise Psicológica
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GOLEMAN, D. Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books, 1998.
- LEITÃO, Bárbara Júlia Menezello. Bibliotecas públicas, bibliotecários e censura na Era Vargas e regime militar: uma reflexão. Rio de Janeiro: Intertexto; Interciência, 2011.,
- LOPES, Paula Janaína Mendes. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REVELANDO ASPECTOS DA FORMAÇÃO INICIAL E DO SABER ENSINAR. Educar, Rio de Janeiro, v. 33, n. 12, p.21-40,set.2010.
- MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. Revista Eletrônica de Administração e Turismo-ReAT, v. 2, n. 1, p. 93-109, 2013.
- MONDIN, Battista. O HOMEM, QUEM É ELE? Elementos de antropologia filosófica. Trad. R. Leal Ferreira e M. A. S. Ferrari. 12ª ed. São Paulo: Paulus, 2005. 331p.
- MUNARI, A. Jean Piaget. Org.: Daniele Saheb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 156 p.: il. – (Coleção Educadores)
- PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- SOUZA, M. T.; SOUZA, M. D.; SILVA, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. einstein. v. 8, n. 1 (Pt 1) , 2013, p. 102-06.
- TAILLE, Yves de. Café filosófico: Do tédio ao respeito de si: Educação moral e formação ética. Percy

Reflexão, 2017.

TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloisa. Piaget, Vygotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: summus, 1992.

ZABALZA, M. O desafio da qualidade. In: _____. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artemed, 1998 a. p 31-47.

Evasão escolar: consequências e causas em uma escola da zona rural do município de Manicoré-AM/Brasil

School slaughter: consequences and causes in a school in the rural area of the municipality of Manicore-AM/Brazil

Sidney de Souza Freitas Filho

Universidad de la Integración de las Américas Escuela de Postgrado

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas

Orientador: Prof.^a Dr.^a Catarina Costa Fernandes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.20

RESUMO

O presente estudo objetivou conhecer as causas da evasão escolar em uma escola Municipal de Manicoré -AM/Brasil, na tentativa de minimizar ou sanar partes dos problemas que geram não só a evasão, mas também advinda dela a desigualdade. Partindo desse pressuposto, a evasão é a pior forma de exclusão, pois alunos e alunas que se evadem da escola perdem a oportunidade de aprender, trocar informações com outras pessoas num ambiente letrado, deixando de construir e interagir o conhecimento, de adquirirem habilidades na leitura e na escrita, permanecendo margeados sob a opressão e a ignorância. Deste modo, utilizou-se o enfoque qualitativo em um estudo de caso, onde participaram da pesquisa 04 (quatro) professoras que exercem a docência na referida Escola rural. Os principais resultados apresentam precarização nas condições de trabalho docente, no âmbito do contexto da Escola Rural, desvelando problemas concretos no cotidiano escolar, causados pela evasão escolar, evidencia-se a necessidade de investimento em formação continuada aos educadores, visando à transformação dessa realidade educacional.

Palavras-chave: educação rural. evasão. políticas públicas.

ABSTRACT

This study aimed to know the causes of school dropout in a municipal school in Manicoré -AM/ Brazil, in an attempt to minimize or remedy parts of the problems that generate not only dropout, but also inequality arising from it. Based on this assumption, dropout is the worst form of exclusion, as students who drop out of school lose the opportunity to learn, exchange information with other people in a literate environment, failing to build and interact knowledge, to acquire reading skills. and in writing, remaining bordered under oppression and ignorance. In this way, the qualitative approach was used in a case study, where 04 (four) teachers who work in the aforementioned rural school participated in the research. The main results show a precariousness in the conditions of teaching work, in the context of the Rural School, revealing concrete problems in the school routine, caused by school dropout, it is evident the need to invest in continuing education for educators, aiming at the transformation of this educational reality.

Keywords: rural education. evasion. public policy.

INTRODUÇÃO

A evasão escolar nas escolas rurais é um assunto que tem suscitado muitos debates nos espaços educacionais e instigado muitas pesquisas sobre essa temática, por se tratar de um problema de difícil solução. A Educação do Campo no Amazonas está presente principalmente nas comunidades tradicionais nas áreas rurais. São locais que diferem da vida urbana, pois, viver no contexto envolve uma cultura diferenciada, tendo em vista a prática de saberes tradicionais intrincados na vida cotidiana das pessoas que ali vivem. Situação problema: A evasão escolar nas escolas rurais é um assunto que tem suscitado muitos debates nos espaços educacionais e instigado muitas pesquisas sobre essa temática, por se tratar de um problema de difícil solução. Diante dessa realidade, torna-se necessário rever as políticas públicas, objetivando encontrar possíveis soluções para reduzir esse problema. Diante disso procurou-se saber: Quais as causas da evasão em uma escola rural do município de Manicoré-AM/Brasil? os termos

educação do campo refletem concepções divergentes sobre o campo e sobre as necessidades da população camponesa. O termo educação no campo, também comumente conhecido como educação rural, conhecer a realidade da educação do campo é importante para entender como se chega à escolar rural no Amazonas.

Objetivo geral: Conhecer as causas da evasão em uma escola rural no município de Manicoré-AM/Brasil. Justificativa: O presente artigo se justifica, pois, a evasão na Educação Rural se constitui um desafio para o professor, que exerce a sua docência em uma escola rural e conhece os problemas e os percalços sentidos por professores e alunos que fazem parte dessa modalidade de ensino.

Conforme diz Gadotti (2005): “O grande poder que o professor tem não é apenas para refletir sobre a realidade, mas também na capacidade de unir forças e provocar mudanças significativas, em busca de uma causa comum. Portanto, torna-se necessário um repensar sobre a qualidade de educação que o Brasil oferece aos alunos, principalmente os que estão distantes dos grandes centros.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4024, de 1961, por exemplo, no Título III, art. 32, relata que:

Os proprietários de terras que não podem sustentar as escolas primárias para as crianças que vivem em suas propriedades devem facilitar sua frequência nas escolas mais próximas ou providenciar o estabelecimento e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades. Os moradores de suas propriedades devem facilitar o acesso às escolas mais próximas ou providenciar o estabelecimento e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades. (BRASIL, LEI nº 4024/1961).

Na época, não se tratava de que a educação fosse para todos e que os agricultores tivessem o direito à educação. O desenvolvimento industrial foi o carro-chefe, apontando diretrizes para escolas primárias em áreas rurais que mais tarde seriam utilizadas em indústrias nas cidades. A continuidade da política fica evidente com a promulgação da lei provincial, Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, que regulamenta os direitos e obrigações relativos aos imóveis rurais.

O estatuto visava promover e implementar políticas agrárias e reforma agrária à maneira do estado militar recém-instalado e prevenir mudanças sociais e políticas no Brasil. A aprovação da lei no início do regime militar foi um passo para conter as pressões sociais que vinham surgindo no Brasil desde a década de 1950. Não visava implementar reformas sociais no campo ou nas cidades, exceto a industrialização. Observa Sandroni (2015 p. 222) que, “a política agrícola é entendida como um conjunto de medidas que orientem as atividades agropecuárias, com o intuito de garantir à propriedade rural sua plena utilização, harmonizando-a com o processo de industrialização”.

Concepção da educação do campo

A concepção de uma educação do campo e do campo foi formulada em um contexto de problematização de conceitos e ideias até então enraizados na sociedade brasileira, como foi o caso da educação do campo. O conceito de educação do campo, que substitui a educação do campo, vê o campo e a cidade como partes separadas de uma única sociedade que são interde-

pendentes; no entanto, eles são vistos de forma desigual. A educação do campo já conquistou espaço na sociedade e, partindo do interesse por um modelo cujo foco é o desenvolvimento humano, busca enfrentar a questão agrícola pelo princípio da superação.

Embora o Brasil seja um país de origem eminentemente agrária, a educação rural aqui nunca foi alvo de interesse do governo, mas sempre foi relegada ao segundo ou terceiro nível, um apêndice da educação urbana. Foi e é uma educação limitada à transmissão de conhecimentos já desenvolvidos e transmitidos aos alunos do meio rural com a mesma metodologia utilizada nas escolas urbanas. Não há ligação com a vida dos alunos e suas famílias, com o trabalho na lavoura ou com o ambiente em que a escola está inserida. [...] e o conhecimento que as crianças trazem para a escola é ignorado (BAPTISTA, 2017, p. 20-21).

A educação do campo representa, portanto, a defesa de um país soberano e independente, vinculada à construção de um projeto de desenvolvimento em que a educação seja uma das dimensões necessárias para a transformação da sociedade, o que contraria o atual modelo de educação do campo. . Nessa perspectiva, a escola torna-se um lugar de análise crítica para fundamentar a elaboração de outra proposta de educação e desenvolvimento.

Nesse sentido, buscamos desenvolver uma proposta educacional voltada para as necessidades da população rural e garantir uma educação escolar de qualidade e ser o centro que congrega e difunde a cultura da comunidade e da humanidade. Principalmente conceitualmente, o termo educação do campo é emblemático nesse sentido.

A terminologia educação rural é corrente nos meios acadêmicos. Contudo, para os sujeitos do campo, educação rural simboliza uma prática educativa que negligencia as populações do campo. É uma extensão dos recursos educativos urbanos, porém, de recursos deteriorados, sucateados, tanto do ponto de vista pedagógico como material.

A vida cotidiana do aluno trabalhador na agricultura leva-o a refletir sobre sua realidade e suas habilidades, possibilitando a apropriação dos conhecimentos e a sua utilização para solucionar situações cotidianas, onde irão aproveitar essas habilidades e conhecimentos transformando-os em conhecimentos científicos. O aluno que trabalha na agricultura e que estuda no ensino médio vê o estudo como uma forma de proporcionar maiores conhecimentos para sua vida, buscando através do estudo uma qualidade de vida melhor. O aluno trabalhador vive na escola um conjunto amplo de experiências educativas, buscando e encontrando ali mais do que conteúdos curriculares. Ao mesmo tempo, ele vivencia experiências em outros espaços sociais, que também apresentam - se como espaços educativos, inclusive no trabalho.

De acordo com Arroyo (1998) exemplifica que:

O trabalho como princípio educativo situa-se num campo que trata das conexões entre vida produtiva e cultura, com o humanismo, com a constituição histórica do homem, sua formação mental e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação. Situa-se no âmbito da preocupação com a universalidade dos sujeitos humanos, com a base material (tecnologia, produção, trabalho), toda atividade intelectual e moral, todos os processos humanizadores. (ARROYO, 1998, p.152).

Caminhos percorridos na educação “no campo”

Não é fácil pensar em políticas públicas para a realidade da educação do campo. Sabe-se que entre os discursos expressos nos documentos de políticas públicas e a realidade vivida por cada professor e seus alunos, existe uma enorme distância, acrescida pelas características

da realidade cultural e biopsicossocial, e da infraestrutura disponibilizada para o trabalho pedagógico.

A precariedade da educação básica oferecida à população do meio rural, é geralmente de difícil de acesso contribui para desigualdade social e cultural dos alunos. O professor que atua nessas localidades na maioria das vezes se afasta de sua família durante a semana devido a distância de sua residência, além do que ele exerce multifunção que vai da docência aos serviços gerais.

Ao discorrer sobre a Educação do Campo no campo faz-se necessário retratar as condições físicas e de funcionamento das escolas brasileiras localizadas em comunidades rurais. Conforme registra o Relatório de Observação do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES, 2014):

As escolas do campo no campo são as que estão em piores condições de infraestrutura para receber estudantes – pelo Censo Escolar de 2010, quase 15% não possuem sequer energia elétrica. Cerca de 90% das escolas não possuem biblioteca e 80% delas não dispõem de laboratório de informática. Menos de 1% dos estabelecimentos de ensino no campo estão equipados com laboratórios de ciências. E é importante lembrar que a pequena melhoria recente nesses indicadores, que permanecem muito graves, também é consequência do forte – e controverso – processo de nucleação e fechamento de escolas rurais, que fechou 41 mil escolas rurais na última década. (CDES, 2014, p. 25).

Escolas que estão localizadas em zonas mais distantes caracterizadas escolas do campo em sua maioria se deparam com salas multisseriadas, as mesmas são formadas para completar as turmas elas existem pode-se dizer desde a Brasil colônia, quando os jesuítas reuniam os filhos dos colonos em uma única sala para ensinar, o que era chamado de escolas de primeiras letras.

Esse modelo de escola perpassou pela colônia, império e adentrou na república, sendo vista sempre como uma escola inferior a escola urbana. No entanto, as escolas rurais multisseriadas em pleno século XXI ainda permanecem no cenário brasileiro embora a legislação tenha alterado algumas normas, elas persistem com as mesmas dificuldades dos séculos passados vista sobre a égide de um patamar inferior lidando com a falta de uma reflexão ativa de discussões sobre a prática pedagógica, de seus docentes e uma política voltada ao esquecimento dessa modalidade de escola.

Pode se dizer que ao longo da trajetória histórica da educação brasileira é perceptível o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que persistem numa prática tradicional sem considerar o contexto sócio histórico, a diversidade econômica, cultural e territorial de nosso país.

Evasão em escolas do campo

A evasão de estudantes constitui um fenômeno complexo, comum no mundo contemporâneo. Nos últimos anos, esse tema tem sido objeto de alguns estudos e análises, especialmente nos países do primeiro mundo e têm demonstrado que ela está presente em todos os níveis e modalidades de ensino.

Assim, a evasão se caracteriza como:

O desligamento da instituição de ensino, sem que esta tenha controle do mesmo, e constitui um dos maiores desafios do Sistema Educacional, pois é fator de desequilíbrio, desarmonia e desajustes dos objetivos educacionais pretendidos. O autor responsabiliza a escola, responsável pelo processo de educação formal, pela falta de motivação aos alunos e a contratação de 53 professores com baixa qualificação, o que resulta numa aprendizagem deficitária. (MOTTA, 2017, p. 87).

A evasão representa um problema crônico educação para o campo do pois consegue afastar da escola um número considerável de estudantes da educação básica, sendo que as causas da evasão ainda continuam sendo submetidas às condições e realidades sociais, apontadas em muitas teorias, no entanto ainda a evasão continua perpassando pela ordem social e, principalmente, econômica, transpondo a sala de aula e indo além dos muros da escola.

A evasão é resultado ou da necessidade de o aluno adentrar no mercado de trabalho, ou com relação as questões escolares desfavoráveis, que ele se depara, como: a composição curricular, a organização da escola, os professores, esse processo se conclui com a expulsão do aluno as causas da evasão são diversas.

Nesse viés a sociedade tem um compromisso, tanto do ponto de vista ético quanto do legal, de proteger as gerações mais novas contra todo tipo de agressão, seja ela física ou moral. Com isso, os brasileiros recentemente promulgaram normas revolucionárias na Constituição de 1988, firmaram a Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989 e criaram novas regras de conduta no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Segundo Sêda, no que diz respeito à evasão, diz que:

Existem várias e variadas causas de abandono escolar precoce. Jovens de classes sociais mais baixas têm dificuldades de acesso e permanência na escola. Muitas vezes porque têm que trabalhar para sustentar o orçamento familiar, inconsistências nos horários de estudo, desgaste prematuro no trabalho, falta de tempo e energia para estudar, a distância da escola para casa ou mesmo a falta de moradia permanente. com mudança constante de endereço, escola pouco atraente, autoritária, professores despreparados, desmotivação, falta de sugestões pedagógicas, alunos indisciplinados, com problemas de saúde, gravidez precoce, uso de violência doméstica, negligência dos pais ou responsáveis, uso de drogas, desagregação familiar, baixo poder aquisitivo para comprar material escolar, necessário às escolas. (SÊDA, 2012, p. 98).

O combate à evasão escolar é uma forma de garantir o direito a educação, sendo um dever de toda sociedade. Assim, por força da Constituição e do Estatuto da Criança e do Adolescente, são parceiros necessários quando o tema é educação: família, escola, os vários conselhos municipais, Diretoria de Ensino, Ministério Público e Judiciário, e acima de tudo o Conselho Tutelar que tem o dever de zelar para que os direitos sejam respeitados e adotar medidas mais fortes. Segundo Sêda:

A criança e o perfeito estadista, que resolveram o problema. O conselho Tutelar não foi criado para fazer ou devem fazer, mas sim, como remédio mais energético com mais força institucional e jurídica para forças alguém a, legitimamente, resolver a questão. Observa-se que a força não está no conselho, mas na lei que rege a atribuição do conselho. (SÊDA, 2012, p. 31).

Diante disso pode-se inferir que a evasão escolar nas escolas rurais é um problema que deve ser enfrentado por todos. É de responsabilidade da família romper com esse problema tão sério que prejudicará a vida de seus filhos no futuro.

O descumprimento da legislação na área e a falta de interesse dos pais são fatores para a evasão escolar. O maior índice de evasão escolar está relacionado à mudança de endereço

durante o período letivo. Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), capítulo IV, artigo 55, parágrafo único “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (LEI 8069 /90 do ECA).

Evasão e os desafios da educação

O fracasso escolar é um grande desafio a ser enfrentado pela educação no Brasil. O índice de fracasso escolar é muito grande entre as escolas públicas brasileiras. Segundo Patto (2012), o fracasso escolar da escola pública brasileira vem ocorrendo ao longo dos anos e nada que se tenha feito até o presente momento tem surtido efeito, sendo que ele se caracteriza como um fenômeno psíquico ainda é uma perspectiva muito significativa no imaginário social, mas no debate acadêmico tem sido severamente criticada há décadas.

Salienta-se que o fracasso seria um julgamento de valor em função de um ideal, ou seja, “um sujeito se constrói perseguindo ideais que se apresentam a ele no decorrer de sua existência” (CORDIÉ, 1996, p. 20). Nesse sentido, a autora faz um paralelo com o ensino escolar, afirmando que ser bem-sucedido na escola é ter uma vida melhor, do acesso a bens de consumo, dinheiro, etc., assim isso também seria um ideal e o fracasso escolar pressupõe a renúncia a tudo isso. Para Perrenoud (2000, p.20):

A definição do fracasso escolar estaria ligada a uma consequência das dificuldades de aprendizagem. Seria uma falta de conhecimentos e competências, impedindo a compreensão das normas de excelência instituídas pela escola. O sentimento de fracasso experimentado por um aluno não é muitas vezes, senão a interiorização do julgamento da instituição escolar, expresso pelo professor ou por um examinador do saber. (PERRENOUD, 2000, p. 20).

Por outro lado, Cordié (1996) considera o fracasso como sintoma de um sofrimento psíquico diante da recusa inconsciente da criança à demanda dos pais, isto é, o fracasso seria um sintoma da criança diante do que há de doente na estrutura familiar. Verifica-se que, para esses autores, o fracasso dos estudantes é sempre consequência de aspectos estruturais, da sociedade vinculada ao sistema escolar, e com efeito, esse problema não pode ser tomado como algo comum e natural inerente apenas ao sujeito, mas como uma construção social.

Contudo, a aprendizagem sempre esteve presente entre os seres humanos desde os primórdios da humanidade maneira alguma e, portanto, não pode ser restringida a muros e paredes escolares, ela admite inúmeras formas de relação sujeito aprendiz/objeto de aprendizagem, num movimento constante de interação.

Um dos grandes entraves para a educação amazonense é a grande extensão territorial de maneira espaçada e longínqua o que dificulta tanto para os docentes como os educandos o acesso as escolas principalmente durante o período das cheias que em virtude disso muitos alunos deixam de ir para escola, o que em termos pode se caracterizar como evasão.

Enfatiza (Coelho, 2017) em seus estudos que os ciclos econômicos também contribuíram para o êxodo rural. Amazonas passou por vários, e Manaus viveu o apogeu com o ciclo da borracha, esse período teve início em 1900. Foi o momento de maior desenvolvimento da cidade de Manaus a partir do látex. Trouxe crescimento e desenvolvimento à capital, tanto financeiro, quanto cultural herdado dos portugueses, franceses e espanhóis. Com a transladação da seringueira para o Oriente, Manaus viveu a sua primeira tragédia econômica.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

Para atingir os objetivos, foi selecionado um estudo de caso para contribuir na resolução de algumas das lacunas existentes relacionadas ao abandono escolar precoce em uma escola rural do município de Manicoré-AM/Brasil. e referem-se à educação do campo, por se tratar de uma pesquisa empírica que examina um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que os limites entre o contexto e o fenômeno não são claros, utilizando múltiplas fontes de evidência.

O **enfoque qualitativo** coleta informações que não buscam apenas medir um tema, mas descrevê-lo, usando impressões, opiniões e pontos de vista. O estudo de caso permite que o pesquisador expresse em seu trabalho seu ponto de vista sobre a realidade estudada (isso é claro, sem violar os princípios da investigação científica), que pode ser diferente e contraditório, e deixa a cargo dos usuários do estudo a tirar suas próprias conclusões puxar os aspectos conflitantes.

Quanto à técnica deste trabalho, trata-se de um estudo de caso apresentado como estratégia de pesquisa para contribuir com o conhecimento que se tem sobre o fenômeno. Nesse contexto, Yin enfatiza: O estudo de caso é um estudo empírico que examina um fenômeno atual em seu contexto de realidade, quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos e em que são utilizadas múltiplas fontes de evidência. (YIN, 2010, p.19).

Este estudo também oportuniza interesse por várias dimensões de um mesmo problema. Portanto, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso desenvolvido com 6 (seis) professoras que atuam em uma escola da zona rural do Município de Manicoré-AM/Brasil, no período de 2021-2022.

A cidade de Manicoré, distante da capital Manaus 390 km, à margem direita do rio Madeira, teve sua origem com a expedição de Pedro Teixeira, um explorador e militar português. Tudo começou, quando as autoridades do Grão-Pará enviaram ao rio Madeira uma escolta, comandada por João de Barros e Guerra, experiente capitão, com a finalidade de punir os nativos.

A cidade de Manicoré, a 390 km da capital Manaus, na margem direita do rio Madeira, tem suas origens com a expedição de Pedro Teixeira, explorador e militar português.

ANÁLISE DE RESULTADOS

A equipe docente pesquisada eles entendem que educação rural é um campo que alicerça a construção do ser humano ao longo de toda uma vida e está marcada por enfoques que dão prestígio à prática profissional e aos saberes docentes, juntamente com a paixão de ensinar.

Nesse contexto, o docente enfrenta desafios e dificuldades no cotidiano escolar rural, devido ao fato de os alunos não terem passado por um ambiente escolar e viverem num contexto diferenciado que os torna crianças com poucos conhecimentos escolares.

Ser educador, para os entrevistados, é um desafio intenso, pois exige uma postura diante dos acontecimentos modernos ter sempre a visão do futuro. Ser docente é uma atividade que desperta diversos saberes. Isso tem uma potencialidade, a ponto de dizer que o saber docente

está diretamente ligado a uma relação pedagógica.

As novas ações das práticas educativas apontam novos caminhos na formação de professores, e se representam como um dos seus aspectos os saberes docentes: da experiência, do conhecimento e dos saberes pedagógicos (CONTRERAS, 2012).

Figura 1- Realidade ou sonho “escola do campo”



Fonte: O pesquisador (2021)

Como exemplificado na figura 1, o professor necessita acreditar no seu trabalho, no enorme potencial do ser humano com os quais interage. Seguramente esta discussão não é nova, mas carece do eco do momento. Tem grandes desafios a enfrentar, precisa ser respeitado, participar das decisões, debruçar-se sobre os problemas e refletir sobre as propostas que envolvem a especificidade da sua função, envolvendo-se ativamente com competência e profissionalismo.

Nesse sentido, constituir-se docente é um processo de superação contínua. As práticas e o lócus do trabalho docente, o conhecimento, os saberes e a experiência perpassam o caminho da construção da identidade profissional desse docente (BRZEZINSKI, 2016). Adequar a prática pedagógica à necessidade e ou à exigência do ensino que a sociedade atual exige requer que se reconheçam as características do contexto no qual se está inserido, para nele atuar de maneira a provocar mudanças, construindo práticas pedagógicas condizentes com a realidade.

O trabalho pedagógico, sem sombra de dúvida, prevê situações de ensino, ajuda e incentiva a participação do aluno em sala de aula, estabelece momentos ricos e intensos que permitem aos alunos e aos professores compartilhar significados. Nestas condições, o trabalho contextualizado investiga, busca novos caminhos e promove o desenvolvimento do aluno como pessoa nas suas múltiplas capacidades. O ensino e a prática devem promover a inserção do aluno no mundo, para que este tenha contato com as novas tecnologias, contato com a realidade do país, não se esquecendo dos conteúdos específicos de sua fase e/ou série, conteúdos estes que podem servir de base em discussões e interlocuções sobre qualquer tema em que porventura participe.

Avaliação dos resultados

A evasão escolar é entendida como uma problemática político-social, é inaceitável permitir que crianças e adolescentes abandonem a escola sem que se empenhe os recursos estratégicos para assegurar o gozo do direito fundamental à educação, ao qual se atrela intimamente às oportunidades e às condições de enfrentamento ou resiliência diante dos conflitos inevitáveis.

Assim, cabe ao professor estar ciente da importância e da necessidade de refletir na escolha adequada de sua metodologia de ensino para englobar meninos e meninas nas mesmas atividades, priorizando a participação efetiva de todos por meio de um diálogo construtivo.

Nesse viés, a relação professor-aluno deve ser flexível, adaptando-se de acordo com situações que surgem em certos casos, tentando despertar o interesse do aluno, de modo que a aprendizagem seja agradável e tenha significado, e que todos tenham as mesmas oportunidades, criando situações de inclusão.

Figura 2 - Identificação e minimização da evasão escolar



Fonte: O pesquisador (2021)

Como apresentado na figura 02, ficou comprovado que o professor tem o papel de facilitar a aprendizagem junto ao aluno, e a ele oportunizar momentos de aprendizado significativo, como também contextualizar as atividades propostas, relacionando-as com o cotidiano dos alunos, pois nada melhor do que estes saberem por qual motivo está fazendo determinada tarefa, o que tal tarefa lhe trará de benefícios, saber a importância em sua realização, o que pode chamar de estratégias motivacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidências mostram que os alunos que abandonam a escola apresentam baixa autoestima, o que dificulta seus relacionamentos pessoais e profissionais. A entrada no mercado de trabalho é dificultada e a qualidade dos serviços prestados e a sua remuneração nivelada. Entre outros fatores de abandono estão os fatores externos, podemos citar a família desestruturada e desinteressada que transforma o processo educacional em um jogo de empurra onde o maior perdedor é sempre o aluno que não encontra incentivo para estudar em casa. e posteriormente transfere seus conflitos para a escola, impotente diante desses novos desafios.

Um aluno desmotivado com certeza estará propenso ao fracasso, pois a aprendizagem depende muito da autoestima e, principalmente, da atuação da família. A motivação é inerente ao ser humano e é algo essencial para o processo de formação da vida, sendo indispensável para um desenvolvimento normal e saudável.

Assim sendo, entender e interferir positivamente para esclarecer que a evasão é uma causa que pertence a todos e que muito há para se fazer para, no mínimo, amenizar esse pro-

cesso que permanece instalado em nosso meio, e quais medidas enérgicas devem ser tomadas por parte dos nossos gestores e governantes, para que se possa sanar essa situação tão desagradável que tira o futuro de nossas crianças, no momento em que elas mais precisam de ajuda, que é a fase da educação.

Na atualidade, como já mencionado, a educação do campo é um contexto muito complexo, pois revela o enfrentamento de novos desafios advindos do cotidiano educacional, como etnoculturais, geográficos, psicossociais e principalmente socioeconômicas. Nesse processo se verifica a mudança no perfil dos professores que trabalham nas escolas localizadas em áreas rurais. Quanto à formação, a maioria já possui formação em nível superior, embora não seja específica para o meio rural e suas peculiaridades.

A formação dos profissionais se faz necessária porque toda e qualquer responsabilidade está pautada na atuação deste profissional, sendo que, atualmente, a função destes está ampla, pois há uma demanda social pela melhoria da qualidade do ensino. A formação inicial proporciona conhecimentos que mantêm o profissional a par das mudanças, das inovações e das exigências dos tempos modernos. A atualização é uma exigência para perceber-se e perceber as ações que realiza, visando a melhorar os conhecimentos, as habilidades práticas e as atitudes dos professores, na busca de integrar o aprendido às suas práticas de ensino.

Desta forma, é fundamental a efetivação de políticas educacionais voltadas para esse tema, de forma a garantir uma educação de melhor qualidade para os alunos do campo, para que seus desejos, necessidades e, principalmente, suas especificidades sejam contempladas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Gonzalez. Escola cidadania e participação no campo. Em Aberto. Brasília: nº 9, Set., 1998.

BAPTISTA, D. Amazônia, cultura e sociedade. 3.ed. Manaus: Valer, 2017. BONETI, V. Sete lições sobre educação de adultos. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2019.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 6 de julho de 1934). Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil/_03/Constituicao/Constituicao34.htm (Acesso em 20/ 10/2021).

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº4024/61, Brasília/DF, Editora do Brasil S/A Editora do Brasil S/A, 1961.

BRZEZINSKI, I. (Org.). Políticas de formação do magistério: ANFOPE em movimento. Brasília: Goiânia: Espaço Acadêmico, 2016.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COELHO, Maria Marly de Oliveira. Formação do professor e o processo ensinoaprendizagem no programa escola ativa na região metropolitana de Manaus. Tese de Doutorado. Manaus: UFAM, 2017.

CORDIÉ, A. Os atrasados não existem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. Seminário Direito à educação: solução para todos os problemas ou problema sem solução? Institut International Des Droits De L'enfant (Ide), Suíça, 2005

MOTTA, M. G. C. Educação de jovens e adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica. 5ª ed. Curitiba: educarte, 2017.

PATTO, M. H. S. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 6ª. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PERRENOUD, Philippe, *et al.* As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÊDA, L. A. R. (Org.). Escola inclusiva: pesquisa, reflexões e desafios. João Pessoa: Ideia, 2012.

SANDRONI, Paulo. Novíssimo dicionário de economia. São Paulo: Best Seller, 2015.

YIN, R. Estudo de caso. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2010

Uma reflexão sobre a formação do professor do campo no ensino de ciências em uma escola municipal do Rio Preto da Eva-AM/Brasil

A reflection on the training of field teachers in science teaching at a municipal school in Rio Preto da Eva-AM/Brazil

Daniel Pinheiro da Silva

Universidad de la Integración de las Américas Escuela de Postgrado

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas

Orientador: Prof.º Dr. Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.21

RESUMO

Este estudo apresenta dados relevantes sobre a importância de ser bons educadores para trabalhar metodologias inovadoras na disciplina de ciências, levando em consideração a especificidade necessária para o professor que atuará em um ambiente de zona rural. Tendo como objetivo geral descobrir como funciona a formação de professores de ciências para atuar em escolas rurais, especificamente no município de Rio Preto da Eva-AM/Brasil. Da mesma forma, é revisto o referencial teórico sobre a formação de professores de ciências no Brasil, no que diz respeito às atividades investigativas práticas e ao papel da argumentação. Será desenvolvido um estudo empírico sobre as formas de apoiar a formação de professores no uso da argumentação em aulas de ciências naturais em áreas rurais. Tendo como processo metodológico uma pesquisa descritiva exploratória com abordagem qualitativa. Os principais resultados mostram que os professores incorporam recursos das estratégias pedagógicas, mais se torna plausível a formulação de políticas públicas com programas voltados à formação de professores para o atendimento às escolas do campo.

Palavras-chave: formação de professores de ciências. ensino aprendizagem. educação rural.

ABSTRACT

This study presents relevant data on the importance of being good educators to work with innovative methodologies in the discipline of science, taking into account the specificity necessary for the teacher who will work in a rural environment. With the general objective of discovering how the training of science teachers works in rural schools, specifically in the municipality of Rio Preto da Eva-AM/Brazil. Likewise, the theoretical framework on the education of science teachers in Brazil is reviewed, with regard to practical investigative activities and the role of argumentation. An empirical study will be carried out on ways to support teacher training in the use of argumentation in natural science classes in rural areas. Having as a methodological process an exploratory descriptive research with a qualitative approach. The main results show that teachers incorporate resources from pedagogical strategies, the more it becomes plausible to formulate public policies with programs aimed at training teachers to serve rural schools.

Keywords: science teacher training. teaching learning. rural education.

INTRODUÇÃO

Ao refletir no processo de ensino-aprendizagem, em Ciências Naturais, deve ser considerado o ser humano como ser social, que 'determina e é determinado'. Ignorar 2000 anos de filosofia e psicologia relacionados com o pensamento seria uma atitude redutora pelo que se justifica uma introdução histórica que permita estabelecer o contexto para a discussão do trabalho atual e explicar porque este se foca nas investigações realizadas nas últimas décadas.

Ensinar Ciências Naturais tem sua forma própria, uma maneira peculiar de trabalhar seus conteúdos, uma estrutura e uma maneira de pensar muito particular. Partindo da premissa de que ensinar Ciências Naturais pressupõe conhecer os seus pressupostos básicos, o PCN de Ciências Naturais estabelece que a aprendizagem seja uma busca do conhecimento numa perspectiva de compreensão piagetiana.

Pensar o ensino, de Ciências Naturais por meio do processo de práticas investigativas supõe, igualmente, rever-se o significado dos conhecimentos prévios, ou seja, daquilo que se supõe que os alunos aprenderam ou não, funcionando como um elemento unificador entre os objetivos pretendidos e alcançados, entre os pontos de partida do aluno e seus pontos de chegada, suas percepções de mudança de comportamento e comparação com padrões que vinham sendo apresentados anteriormente. Desta forma, o uso de práticas investigativas se faz necessário para que o aprendizado em Ciências Naturais aconteça.

De acordo com o PCNs (1998) os alunos enfrentam dificuldades para compreender o ensino de Ciências Naturais porque essa matéria é repassada para os estudantes de forma desatenta e quase que indecifrável, mesmo sendo de fundamental importância para a vida e tenha inúmeros assuntos a ser abordado para despertar o interesse do aluno, inquestionavelmente isso precisa mudar, para que os objetivos do ensino de Ciências Naturais sejam alcançados na sala de aula, é necessário formadores comprometidos, pois a metodologia adotada há décadas não estimula no aprendizado significativo, sendo um problema, pois limita o estudante a mera repetição de assuntos nas avaliações.

Dessa forma o uso dos recursos pedagógicos para inferir no desenvolvimento da aprendizagem das Ciências Naturais deve ser explorado de todas as formas, pois os instrumentos de tecnologia da informação tornaram-se uma ferramenta de aprendizagem necessária. Situação problema: O problema que motivou esta pesquisa surgiu quando se observou que os professores não estavam sensibilizados para ministrarem as aulas da disciplina de ciência em consonância com a realidade do campo, apresentando assim uma divergência com a metodologia da escola do campo. Pergunta central: Como ocorre esse processo de formação dos professores para educação no campo? Objetivo geral: Analisar o processo de formação de professores e como funciona o ensino de ciências no contexto da escola do campo, no município do Rio Preto da Eva-AM/Brasil.

As escolas rurais no Brasil e seus alunos merecem tratamento especial e as escolas formadoras de professores no Brasil são tipicamente incapazes de fornecer evidências e justificativas para algumas de suas afirmações sobre esta questão.

Justificativa: A presente pesquisa nasceu da inquietação, que os professores que chegavam da zona urbana para ministrarem suas aulas na zona rural, apresentavam uma certa dificuldade no ensino aprendizagem, geralmente na disciplina de ciências, pois os conteúdos desenvolvidos estavam sensibilizados para uma realidade muito diferente dos alunos da zona rural, o que se propõe que deveria adequar certas ideologia para se alcançar tal resultado.

A relevância do ensino na compreensão da disciplina de ciências é de grande valia, pois a aula de ciências pode auxiliar muito nesse processo de articulação, examinando as informações científicas presentes no cotidiano do aluno e divulgando-as na mídia por meio de análises críticas e reflexivas para capacitar os alunos a construir uma atitude mais relevante. Se sabe que são inúmeras as dificuldades enfrentadas em sala de aula, porém são variados os meios que os professores de ciências podem utilizar para melhor atuação na sala de aula, os alunos são carentes de informações na área de ciências pois as ciências naturais abarcam todas as disciplinas científicas que se dedicam ao estudo da natureza. Tratam dos aspectos físicos da realidade.

O ENSINO DE CIÊNCIAS

Desde que o Ensino de Ciências foi inserido na educação como matéria de ensino, pouco se modificou ao longo dos anos, mesmo sabendo da necessidade da utilização de outros recursos para ministrar aula, muitos docentes ainda usam o livro didático como único recurso para ensinar sobre isso, os autores citados garantem que, os programas de ensino, os livros didáticos e os materiais utilizados pouco mudaram. Ainda, prevalecem os roteiros tradicionais de educação em uma parcela significativa das escolas contemporâneas (SANTOS E GRECA, 2007).

Um fato preocupante neste contexto é está formando cidadãos analfabetos cientificamente, pois essa metodologia tem como principal objetivo a memorização de conteúdo, termos científicos e fórmulas, dessa forma, apesar de lembrarem o conteúdo os alunos não entendem seus significados (SANTOS, 2007).

Segundo Prigol e Giannotti (2008, p.2):

No que diz respeito ao ensino de Ciências Naturais, observa-se que de modo geral, os alunos têm enfrentado dificuldades na assimilação dos conteúdos nessa área do conhecimento. É provável que tais problemas ocorram devido à ausência de atividades práticas nas aulas de Ciências no ensino fundamental, bem como à falta de preparo dos professores.

Os autores falam das dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar, por exemplo, o fato de não prestar atenção a detalhes leva a cometer erros por puro descuido e falta de atenção nas atividades escolares como um todo; com frequência não conseguem manter a concentração tanto nas tarefas escolares como nas atividades extraclasse (PRIGOL; GIANNOTTI, 2008).

De acordo com o PCNs (1998) os alunos enfrentam dificuldades para compreender o ensino de ciências porque essa matéria é repassada para os estudantes de forma desatenta e quase que indecifrável, mesmo sendo de fundamental importância para a vida e tenha inúmeros assuntos a serem abordados para despertar o interesse do aluno, inquestionavelmente isso precisa mudar, para que os objetivos do ensino de ciências sejam alcançados dentro da sala de aula, porque essa metodologia adotada há décadas não estimula no aprendizado significativo, sendo um problema, pois limita o estudante a mera repetição de assuntos nas avaliações.

Para a aprendizagem significativa é necessário que o conteúdo seja relacionado com o conhecimento precedente do aluno, assim, o assunto terá sentido claro e lógico se correlacionado com o cotidiano. Pois, a partir disso, o estudante desenvolverá habilidades e entenderá o mundo ao seu redor, além de resolver possíveis problemas, visto que as aulas práticas despertam o interesse do aluno para ciências e os temas abordados dentro dela, sendo capazes de manusear instrumentos para investigação de ciências (KRASILCHIK, 2008).

A educação faz parte da dinâmica cultural e dimensão social mais ampla. Os educadores entendem que se encontra em um momento oportuno, auspicioso e histórico para repensar radicalmente a educação, pois o campo no Brasil passa por tensões, lutas, debates, organização e movimentos extremamente dinâmicos.

Na perspectiva de compreender os aspectos cognitivos envolvidos na argumentação, faz-se necessário situar o papel da argumentação na aprendizagem das ciências. Há certo consenso entre analistas da ciência de que esse tipo de conhecimento não é gerado por uma leitura direta da natureza, conforme defendido pelos positivistas. Pelo contrário, segundo Garcia-Mila

e Andersen (2008, p. 29-30), por exemplo, a ciência é vista como uma construção social que resulta de processos de investigação (planejamento e realização de experimentos), bem como de processos de comunicação e escrutínio público na comunidade científica que levam a discussões dirigidas para resolver controvérsias e chegar a um consenso.

Envolvidos na construção do conhecimento científico estão também as práticas discursivas científicas, como: avaliar alternativas, pesar evidências, interpretar textos e avaliara validade potencial das afirmações científicas. Tais práticas são vistas como elementos essenciais na elaboração de argumentos científicos (LATOURET, 1987).

Ensino de ciências e seus recursos dinâmicos

Sem dúvida, muitos professores de ciências já ensinam aspectos das ideias e evidências em suas salas de aula, mas existem muitos outros para os quais esta estratégia não é familiar. A formação inicial de professores de ciências não coloca convencionalmente uma ênfase explícita em como os professores podem ser apoiados no ensino deste aspecto do currículo (MARTIN *et al.*, 2008).

Educadores científicos em enfrentam o declínio problemático no estudo da ciência e da tecnologia. Pesquisas realizadas no Brasil ressaltam que com o aumento da idade dos alunos diminui o interesse pelo estudo de ciências. Um dos fatores que levam a esse fenômeno é considerado um método desatualizado e inadequado de ensino/aprendizagem de ciências nas escolas (SOUZA, 2011). A ciência é uma prática que incorpora mais do que conceitos e fatos, ela também envolve formas científicas de pensar e raciocinar.

Educação de Ciências nas Escolas do Campo

As escolas rurais têm sido tradicionalmente estreitamente vinculadas às suas comunidades. Nos anos anteriores, o processo de escolarização refletia valores e costumes locais, o que dificulta a aplicabilidade algumas metodologias no ensino aprendizagem, pois em algumas comunidades as rurais são administradas por pessoas jovens, professores e administradores menos capacitados que ganham salários e benefícios menores do que seus colegas metropolitanos, como menciona:

Um problema que a educação rural enfrenta está na falta de uma compreensão definitiva do significado de rural. Rural é muitas vezes definido de uma perspectiva urbana e de fora da mesma forma que a cultura dominante tradicionalmente falado para grupos minoritários (NETO, 2016).

Uns dos obstáculos que os educadores rurais enfrentam, são as tendências educacionais, demográficas e econômicas dinâmicas que impactam todos os aspectos da comunidade rural. As tendências demográficas, claramente, são as definições padrão de áreas rurais pessoas que se apresentam com uma imagem precária. Com tais gargalos no ensino as proporções da população rural estão diminuindo como relatado por:

A população rural está se tornando menor e mudando de idade. Uma porcentagem maior da população vive nas áreas metropolitanas do que nunca. Quando os números dos últimos 30 anos são projetados, espera-se que essa tendência continue (NETO, 2016).

Áreas rurais atraentes para indivíduos com idade de aposentadoria são os destinatários de uma migração metropolitana para rural. Assim, há duas mudanças contrastantes na popula-

ção rural. Uma é economicamente impulsionada e representa o movimento de adultos em idade produtiva para áreas metropolitanas para melhorar as oportunidades de emprego.

Adultos mais velhos estão se mudando para áreas rurais para melhorar sua qualidade de vida. Assim, o desafio da educação em diferentes grupos de idade tende a ter visões diferentes sobre a importância relativa da educação nas áreas rurais e serão parcialmente definidas por contrastes de mudanças populacionais (NETO, 2016).

Formação de professores de ciências para a escola rural

As escolas rurais têm dificuldade em recrutar e reter novos professores, não apenas como resultado dos requisitos de professores altamente qualificados da Lei (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9,394/1996), mas também devido às condições de ensino exclusivas das escolas rurais, tem situações em que o professor precisa se deslocar para regiões distantes, afim de assegurar sua renda, em outras situações o professor faz diariamente percurso muito longos afim de atender a demanda escolar.

Os professores recrutados pelas escolas rurais devem estar preparados para as condições do ensino rural. Eles não apenas devem ter as credenciais de que precisam, mas também devem estar cientes da natureza das pequenas escolas em pequenas comunidades (NETO, 2016).

Embora existam poucos aspectos positivos do ensino rural, como turmas pequenas, mais possuem relação mais próxima com os pais, facilitando assim o apoio familiar o que é algo de grande relevância.

O isolamento da comunidade, a distância da família e amigos e os custos de viagens para o deslocamento até a escola torna desgastante para alguns professores que trabalham em escolas rurais.

A Política de formação continuada é entendida como a abrangência de vários elementos, entre eles, a formação no interior da própria escola, com os coletivos de profissionais daquela unidade de ensino e suas relações com outras instituições e sujeitos, e não como processos esparsos de qualificação, eventos em grande escala, acontecimentos esporádicos no início do ano letivo, cursos promovidos unilateralmente por parte das secretarias de educação (PARENTE, 2014).

Formação continuada

Formação Continuada é uma exigência da LDB 9.394/96. Os professores necessitam conhecer as leis que regem seus direitos e deveres, para que, assim, possam cobrar mais das autoridades competentes, sejam elas entidades públicas ou privadas.

Por meio da formação continuada o professor poderá entender os problemas de seu cotidiano, agindo de forma consciente em sua prática educativa. Segundo Demo (2007, p.11) “investir na qualidade da aprendizagem do aluno é, acima de tudo, investir na qualidade docente”. Este investimento acontece pela formação continuada dentro e fora da escola. Por exemplo: na escola, por intermédio dos problemas diagnosticados em sala de aula, em reuniões pedagógicas, troca de experiências com professores, são situações diárias de ensino e aprendizagem.

Fora da escola o aperfeiçoamento do conhecimento pode acontecer por intermédio de cursos, palestras, entre outros.

A busca constante pela formação continuada por professores de Ciências acontece concomitantemente à busca por novos instrumentos e estratégias metodológicas. Ensinar a “Ciência da Vida” é algo fascinante, mas se esse ensino ocorrer exclusivamente através de aulas expositivas, com conteúdo baseados na memorização, tendo o livro didático como único instrumento pedagógico pode se tornar desinteressante para o aluno. Sabe-se que a aula em que o conhecimento é somente “repassado” não sai do ponto de partida, deixando o aluno como objeto de ensino e instrução. Cabe então ao professor a tarefa de tornar o conteúdo mais interessante e significativo para os alunos (DEMO, 2011).

De Paula (2009) pesquisou uma amostra aleatória de diretores de escolas secundárias rurais. Dois terços indicaram que os professores devem ter as seguintes experiências para prepará-los para a dinâmica da vida nas comunidades rurais: desenvolver e adaptar o currículo às necessidades dos alunos nas comunidades rurais, criar práticas de desenvolvimento profissional autodirigido, usando uma variedade de recursos e tecnologia para reduzir as barreiras de isolamento e funcionamento eficaz em áreas de serviço comunitário além do ensino.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa deu-se em uma escola Municipal localizada na área rural do Município de Rio Preto da Eva-AM/Brasil, uma comunidade de população diminuta e está localizada fora do centro urbano do município de Rio Preto da Eva.

Se usou uma pesquisa exploratória descritiva com o enfoque qualitativo onde se compreende o ponto de vista dos sujeitos investigados no contexto em que estes se situam, questionando-os com vistas a apreender a maneira pela qual “eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” Dentre as tendências metodológicas na pesquisa qualitativa, encontra-se a triangulação, discutida amplamente no âmbito acadêmico e compreendida como fundamental por permitir a combinação de métodos variados dando-os igual relevância. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Esse estudo busca descrever a formação de professores que atuam em 1 escola rural, especificamente na zona rural da cidade de Rio Preto da Eva, Estado do Amazonas, Brasil, na comunidade de Santa Luzia. O universo da pesquisa é composto por 8 educadores. O instrumento será o questionário e a técnica de coleta de dados foi da entrevista individual.

ANALISES DE RESULTADOS

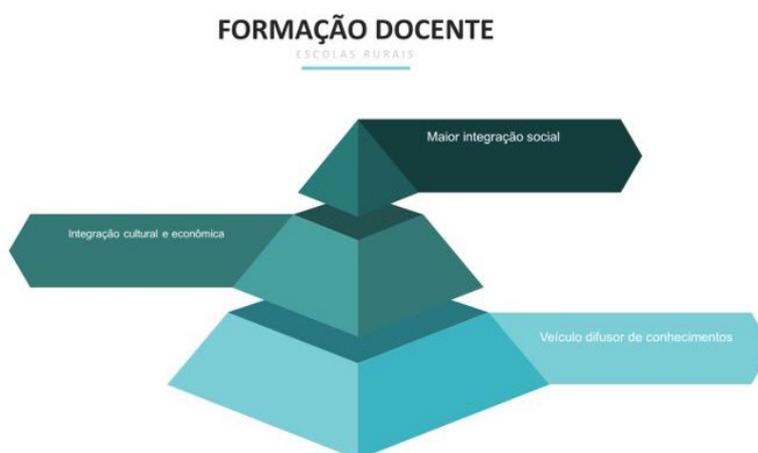
Quando se pesquisou sobre o programa de formação dos professores que ministram aulas nas escolas do campo, educadores que não são totalmente qualificados que desejam continuar a viver e trabalhar em suas comunidades rurais precisam ter acesso a programas de desenvolvimento profissional para atender à provisão para professores altamente qualificados.

A esperança é desenvolver modelos que irão melhorar o sucesso acadêmico dos alunos e motivá-los a permanecer na escola. Uma meta fundamental é fortalecer o sistema educacional

nas comunidades indígenas. Parceiros neste esforço incluem escolas indígenas.

As raízes indígenas permitem que os futuros professores permaneçam em suas comunidades. Há um conjunto básico de aulas, embora o programa seja feito sob medida para o indivíduo, onde os alunos podem ter aulas em suas comunidades tribais ou próximas.

Figura 1 - Contribuição da educação do campo



Fonte: O Pesquisador (2021)

A educação do campo abrangente à formação do homem do campo e também a valorização no que diz respeito ao espaço, tempo e modelo de currículo, que mobilize as atividades campestres abrangentes a toda a família, bem como as estratégias para o desenvolvimento sustentável, se assim for desenvolvido haverá maior integração social.

A educação do campo é construída a partir das demandas e das experiências dos sujeitos que vivem no campo. Ela questiona a ausência de políticas educacionais para os povos do campo, o modelo de uma educação empobrecida, inferiorizada, destituída dos saberes do trabalho, da cultura e do contexto do campo, torna-se relevante haver maiores investimentos e se desenvolver políticas públicas que viabilizem uma maior rentabilidade ao ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim o trabalho se concentrou tão somente no objetivo geral de averiguar como funciona a formação de professores de ciências para atuar nas escolas rurais do Estado do Amazonas, especificamente na comunidade de Santa Luzia, município de Rio Preto da Eva, fundamentado na participação ativa do aluno, sendo o professor seu mediador para o conhecimento científico.

Ficou comprovado os professores rurais necessitam de boa capacitação afim de se ofertar melhores metodologias de ensino para os alunos das escolas rurais.

As escolas rurais ainda têm uma problemática em relação à conectividade. Em algumas regiões onde estão localizadas as escolas, há acesso restrito à internet de boa qualidade ou mesmo não há acesso à internet.

No que se refere as atividades práticas em ciências os educadores precisam desenvolver metodologias inovadoras de ensino ou seja, uma boa estratégia é tomar contato com os

conhecimentos existentes sobre determinado tema e se trabalhar com aulas expositivas, sendo o professor e o livro didático as únicas fontes de informação.

Fica explícito que as aulas de ciências são um espaço especial para inovação na escola. Pelo caráter experimental da disciplina, é possível engajar os alunos com experimentos focados na investigação e desenvolver habilidades para o trabalho em grupo, como a colaboração e a criatividade.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

DEMO, Pedro. *É preciso estudar*. In A. M. de Britto. *Memórias de formação: registros e percursos em diferentes contextos*. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2007

GARCIA-MILA, M. ANDERSEN, C. *Methodological Foundations in the Study of Argumentation in Science Classrooms*. In: *Argumentation in Science Education: perspectives from classroom-based research*. Springer. 2008

KRASILCHIK, M. *Prática de ensino de biologia*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

LATOUR, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

MARTIN, M. O.; MULLIS, I. V. S.; FOY, P. *Descobertas do estudo de tendências em matemática e ciências do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental*. São Paulo: TIMSS & PIRLS International Study Center, 2008.

NETO, L. B. *Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico por uma educação do campo*. Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2016.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. *A construção dos tempos escolares*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 135-156, ago. 2010. Disponível em: . Acesso em: 30 jul. 2013.

PRIGOL, S.; GIANNOTTI, S. M. *A importância da utilização de práticas no processo de ensino-aprendizagem de ciências naturais enfocando a morfologia da flor*. I simpósio nacional de educação. XX Semana de pedagogia, 11 a 13 de novembro 2008, Cascavel. Paraná: Unioste, 2008.

SANTOS, F. M. T.; GRECA, I. M. *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias*. 1. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 200.

SOUZA. R, M. *Educação rural: contextos e descontexto*. Petrópolis: Vozes, 2011.

Aplicabilidade da nova tecnologia na educação: encarando novas técnicas de aprendizagem construtivista

Applicability of new technology in education: facing new techniques of constructive learning

Kathleen Tavares de Oliveira

Mestranda em Ciências da Educação (UNINORTE)

Marta Isabel Canese de Estigarribia

Professora Orientadora e Pesquisadora do Curso de Mestrado em Ciências da Educação (UNINORTE)

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.22

RESUMO

Este documento atua diretamente na esfera educacional, cujo direcionamento é destinado a aplicação de novas tecnologias no campo pedagógico, apresentando múltiplos mecanismos para o corpo docente lecionar junto ao auxílio primário da tecnologia. Entre as afirmativas presentes no teor deste artigo, denota-se alguns desafios encontrados por educadores frente a inclusão tecnológica. A problemática envolta traduz uma falta de aceitação pelo grupo de discentes dentro das salas de aula, apresentando uma extensa discussão sobre a formação de professores e suas técnicas de ensino. A metodologia aplicada para a busca de juntas documentais e literárias ocorreu a partir de buscas em bases de dados como Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES; Scientific Electronic Library Online – SciELO; Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação; GlobaLex, Repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Repositório da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, entre outros. As resultantes apresentadas evidenciam que coexistem grandes dificuldades tanto da parte educadora quanto da parte estudantil, em virtude da falta de adaptações em sala para aplicações de meios alternativos às didáticas em conjunto com a tecnologia. Por isto, considera-se irrefutável a necessidade de abordagens construtivistas antecedentes a aplicação destas tecnologias.

Palavras-chave: nova tecnologia. educação. aprendizagem.

ABSTRACT

This document acts directly in the educational sphere, whose direction is aimed at the application of new technologies in the pedagogical field, presenting multiple mechanisms for the teaching staff to teach together with the primary aid of technology. Among the statements present in the content of this article, some challenges faced by educators in the face of technological inclusion are denoted. The problem involved reflects a lack of acceptance by the group of students within the classrooms, presenting an extensive discussion about teacher training and their teaching techniques. The methodology applied to the search for documentary and literary collections was based on searches in databases such as the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations – BDTD; Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – CAPES; Scientific Electronic Library Online – SciELO; National Council for Research and Graduate Studies; GlobaLex, Repository of the Federal University of Rio Grande do Sul – UFRGS, Repository of the Federal University of Amazonas – UFAM, among others. The results presented show that great difficulties coexist both on the part of the educator and the student, due to the lack of adaptations in the classroom for the application of alternative means to didactics in conjunction with technology. For this reason, the need for constructivist approaches prior to the application of these technologies is considered irrefutable.

Keywords: new technology. education. learning.

RESUMÉN

Este documento actúa directamente en el ámbito educativo, cuya dirección está encaminada a la aplicación de las nuevas tecnologías en el campo pedagógico, presentando múltiples mecanismos para que el profesorado enseñe junto con la ayuda primaria de la tecnología. Entre los enunciados presentes en el contenido de este artículo, se denotan algunos desafíos que enfrentan los educadores frente a la inclusión tecnológica. El problema planteado refleja una falta de

aceptación por parte del grupo de estudiantes dentro de las aulas, presentando una amplia discusión sobre la formación docente y sus técnicas de enseñanza. La metodología aplicada para la búsqueda de fondos documentales y literarios se basó en búsquedas en bases de datos como la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones – BDTD; Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior – CAPES; Biblioteca Científica Electrónica en Línea – SciELO; Consejo Nacional de Investigaciones y Estudios de Posgrado; GlobalLex, Repositorio de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul – UFRGS, Repositorio de la Universidad Federal de Amazonas – UFAM, entre otros. Los resultados presentados muestran que coexisten grandes dificultades tanto por parte del educador como del estudiante, debido a la falta de adaptaciones en el aula para la aplicación de medios alternativos a la didáctica en conjunto con la tecnología. Por ello, se considera irrefutable la necesidad de planteamientos constructivistas previos a la aplicación de estas tecnologías.

Palabras-clave: nuevas tecnologías. educación. aprendiendo.

INTRODUÇÃO

A evolução tecnológica tem tido um avanço com grande demanda e velocidade em todos os tipos de aparelhos, como celular, programas de computadores que, a todo momento, sofrem constantes mudanças. Quando o corpo docente não consegue acompanhar este avanço, ele transmite suas didáticas metodológicas conservadora e excedida, pois, diante dos conhecimentos dos alunos, os mesmos tornar-se-ão desmotivados (SILVA; PRATES; RIBEIRO, 2016).

A interação dos alunos com os demais e com o professor ajuda-os na aprendizagem e na socialização sendo-lhes também útil na sua vida pessoal e profissional. O interesse e a satisfação são ainda mais relevantes se tratar de crianças que utilizam a tecnologia como ferramenta de estudos. Os alunos que intervêm nestas atividades, e que antes manifestavam falta de interesse, mostram-se envolvidos nas tarefas, colaboradores e disponíveis para se ajudarem entre si (RAMOS; ALTINA, 2005).

De acordo com Kenski (2003), toda aprendizagem, em todos os momentos é mediada pelas tecnologias disponíveis. Assim, compreende-se que todo ser humano têm tecnologias que identificaram-se com o modo de ser e de agir diferenciado nas sociedades predominantemente caçadoras e coletoras, ou nas comunidades agrícolas e que são bem distintos dos comportamentos predominantes nas sociedades urbanas industriais.

Segundo Kenski (2003 *apud* PIERRE LÉVY, 1998), a predominância de determinadas tecnologias – desenvolvidas para fornecer garantias ao homem acerca da superação de obstáculos naturais e a sobrevivência com melhor qualidade de vida, em cada lugar e em cada época – necessariamente encaminha pessoas para novas aprendizagens. Tais aprendizagens não estão apenas direcionadas para o domínio de determinados conteúdos ou competências específicas. De uma forma ampla e complexa elas determinam os valores, as ações e a visão de mundo de cada pessoa e do grupo social no qual ela vive.

Diante destas mudanças nos setores científicos e tecnológicos, diante ainda da dispersão intensa e rápida de informações, da exigência, cada vez maior, da apropriação do conhecimento, é compreensível que a sociedade busque ajustar-se a elas, incluindo a esfera educacional, instituição aprioristicamente pensada para docilizar o humano mas que – devido às transformações sociopolíticas, econômicas e culturais experimentadas pelas sociedades ocidentais – assumiu

a função precípua de formar cidadãos autônomos e partícipes das transformações sociais, em seus respectivos contextos. Logo, novos desafios e expectativas são incorporados à prática pedagógica. Nesse sentido, a sociedade espera mais dessa instituição (FERREIRA; MUNIZ; OLIVEIRA JÚNIOR, 2018, p. 72 *apud* SIBILIA, 2012).

COMPREENSÕES DA NOVA TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Aplicações de didáticas tecnológicas em salas de aula

Para Nerling; Darroz (2021 *apud* BRANDÃO, 2007, p.9) destaca-se que “não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante”. Para os autores, a educação ultrapassa o ambiente escolar, pois ela ocorre “em casa, na rua, na igreja ou na escola”.

O autor Aguiar (2008, p.36) afirma em sua tese que o uso das novas tecnologias propicia trabalhar em sala de aula com investigação e experimentação em qualquer disciplina, considerando que permite ao aprendiz vivenciar experiências, interferir, fomentar e construir o próprio conhecimento. O aluno, portanto participa dinamicamente da ação educativa através da interação com os métodos e meios para organizar a própria experiência. A participação do professor como facilitador do processo ensino-aprendizagem é relevante para permitir que o aluno desenvolva habilidades e seja capaz de realizar a atribuição de significados importantes para sua articulação dentro do processo ensino-aprendizagem.

Ademais, a utilização e a exploração de aplicativos e/ou softwares computacionais em sala de aula, independentemente da disciplina a ser lecionada, podem desafiar o discente a pensar sobre o que está sendo feito e, ao mesmo tempo, levá-lo a articular os significados e as conjecturas sobre os meios utilizados e os resultados obtidos, conduzindo-o a uma mudança de paradigma com relação ao estudo, na qual as propriedades didáticas, técnicas, ideias e as heurísticas passem a ser objeto de estudo (AGUIAR, 2008).

Diante as perspectivas de Silva; Prates; Ribeiro (2016 *apud* DORIGONI; DA SILVA; 2013, p. 3), interfere-se sobre a importância de refletir a influência dos alunos na prática pedagógica na sala de aula, sendo o impacto deste avanço efetivado como processo social, tornando assim, todas as instituições, invadindo a vida do homem em sua casa, na rua onde mora, nas salas de aulas, etc. Portanto, o processo ensino e aprendizagem se dão na interação do aluno com o meio, onde estão inseridos o professor e os recursos.

Para que o mesmo aconteça e efetive-se na vida do educando de forma significativa, a inclusão de novos recursos nesse processo propiciará novas formas de aprender e ensinar, de forma a ampliar a mediação pedagógica entre professor e aluno (SILVA; PRATES; RIBEIRO, 2016).

Para Ramos; Altina (2005), para além da motivação e do entusiasmo, notabiliza-se uma enorme atenção e um esforço de apelo à memória, atitudes que estas crianças não costumavam manifestar. Os próprios alunos reconhecem que concentravam-se mais nas atividades em que usavam o computador. Esta concentração no trabalho, resultante de fatores diversos, refletem

diretamente na quantidade de texto produzido e na correção ortográfica.

Na atualidade, as tecnologias digitais oferecem novos desafios. As novas possibilidades de acesso à informação, interação e de comunicação, proporcionadas pelos computadores (e todos os seus periféricos, as redes virtuais e todas as mídias), dão origem a novas formas de aprendizagem. São comportamentos, valores e atitudes requeridas socialmente neste novo estágio de desenvolvimento da sociedade. Os novos e múltiplos produtos criados a partir dos usos diferenciados das tecnologias de última geração têm suas especificidades (KENSKI, 2003, p. 4-5).

Todavia, muitas vezes o mau uso dos suportes tecnológicos pelo professor põe a perder todo o trabalho pedagógico e a própria credibilidade do uso das tecnologias em atividades educacionais. Os educadores precisam compreender as especificidades desses equipamentos e suas melhores formas de utilização em projetos educacionais. O uso inadequado dessas tecnologias compromete o ensino e cria um sentimento aversivo em relação à sua utilização em outras atividades educacionais, difícil de ser superado. Saber utilizar adequadamente essas tecnologias para fins educacionais é uma nova exigência da sociedade atual em relação ao desempenho dos educadores (KENSKI, 2003, p. 4-5).

Problemáticas do suporte tecnológico em sala durante o ensino-aprendizagem

Nesta perspectiva, entre tantas áreas do conhecimento afetadas pela carência de educação e falta de recursos, a educação é um campo que sofreu revezes, teve e tem dificuldades de reorganizar-se, envolve muitas pessoas no globo e, por isto, compreende-se que poderá se organizar nesta realidade, como as tecnologias podem ser usadas como ferramenta de ensino, considerando a dificuldade de acesso às tecnologias digitais (NERLING; DARROZ, 2021).

Conforme as dificuldades de alunos vão aparecendo, as dificuldades de acesso ao ensino remoto tornam-se mais escancaradas e a preocupação com a pandemia intensificando-se, outras posturas surgiram e novas posições passaram a se constituir. Com uma interpretação multidisciplinar ou interdisciplinar, temas e objetos mais amplos, individuais e coletivos, que transcendem os limites disciplinares, passam a ter espaço e fazer parte dos aprendizados (NERLING; DARROZ, 2021).

Neste sentido, os autores Nerling; Darroz (2021), traduzem que o esforço e a dedicação de professores e alunos em superar as dificuldades do distanciamento social e buscar uma interlocução com a comunidade escolar, garantindo um acompanhamento pedagógico, tornou-se fundamental. O papel do professor mediador, como aquele que ajuda a ler e a interpretar a realidade, até mesmo quando o aluno está sozinho em sua casa, representa uma necessidade neste processo de ensinar e de aprender de forma remota. Por outro lado, a solidariedade, a empatia e o cuidado com o outro, representam um avanço dos valores que sustentam o tecido social e nos faz comunidade.

A tecnologia numa interação social é um elemento que ajuda o aluno a aprender e neste contexto provoca enormes transformações, modificando essa relação escola-aluno. Ela é um ótimo recurso na hora de aprender algo novo e nesse processo o professor deve estar inserido de forma a adquirir e transmitir conhecimento (SOUZA; SOUZA, 2014).

Para mais, de acordo com Souza; Souza (2014, p.130), compreende-se que:

A desatenção dos alunos na sala de aula de certa forma é normal, pois os alunos estão em mudança constante de comportamento e isso acontece devido a sua própria formação física. Acontece que algumas crianças desenvolvem alguns traumas durante a sua vida escolar que acabam por prejudicar o seu contínuo aprendizado. Brincadeiras excessivas durante a aula também acarretam sérios prejuízos e intensificam as dificuldades no exercício da aprendizagem e na sua interação com o meio social. Os problemas de aprendizado na escola não foram ainda apontados como dificuldades sérias na formação educacional. A incapacidade de aprender gera frustrações, incômodos e situações para a criança que é taxada como desatenta o que na realidade esse comportamento se deve a outros fatores além dos que identificamos logo de início (SOUZA; SOUZA, 2014).

Diante outras perspectivas, Tizo (2016, p. 9), destaca que alguns educadores transpassaram as dificuldades dos discentes para métodos de aprendizagem, denominando-os como Módulos de Ensino, no qual já foi utilizado em diferentes contextos e versões, sendo os resultados relatados em estudos desde 1989. A Tabela 1 apresenta uma descrição resumida destes estudos que replicaram e/ou estenderam a aplicação desse módulo com o propósito de verificar o efeito de diferentes variáveis sobre repertórios de leitura e escrita com o auxílio das novas tecnologias.

Tabela 1 – Informações sobre método e resultados dos estudos que aplicaram o Módulo de Ensino com o auxílio da tecnologia.

Pesquisa/ versão do programa	Número e perfil de participantes	Relações Ensinadas e Testadas	Estímulos	Procedimentos Especiais	Resultados (acertos) de Leitura (oral - CD, com compreensão - BC/CB e recombinativa)	Resultados de Ditado por composição (AE) e Manuscrito (AF)
de Rose, de Souza, Rossito e de Rose (1989) Versão: Manual	6 alunos (8 a 14 anos); história de fracasso escolar	Ensinadas: AC, AB e CE; Testadas: BD, BC, CB e CD	40 palavras de treino 36 palavras de teste	- dispensa do critério de aprendizagem se erros recorrentes em alguma palavra - redução do número de palavras treinadas por passo de 3 para 2 se erros recorrentes	- CD (treino): 67% a 100% - CD (recombinação): 0% a 88%	
Melchiori, de Souza e de Rose (1992) Versão: Manual	3 pré-escolares (6,5 e 6,10 anos)	Ensinadas: AC, AB e CE; Testadas: BC, CB e CD	40 palavras de treino 36 palavras de teste	- retorno ao treino de palavras de linha de base se erros recorrentes	- CD (treino): 83% a 100% - CD (recombinação): 22% a 100%	
de Rose, de Souza, Rossito e de Rose (1992) (Exp 1) Versão: Manual	6 alunos; dificuldades em aprender a ler	Ensinadas: AC e CE; Testadas: BC, CB e CD	40 palavras de treino 36 palavras de teste		- CD (treino): (não identificado) a 100% - CD (recombinação): 0% a 70%	
de Rose, de Souza e Hanna (1996) (Exp. 1) Versão: Manual	7 alunos (7,5 a 10,8 anos); história de fracasso escolar; dificuldades na leitura e escrita	Ensinadas: AC e CE; Testadas: BD, BC, CB, CD e AF	51 palavras e figuras de treino 45 palavras de teste	- redução do número de palavras treinadas por passo de 3 para 2 se erros recorrentes - retorno ao treino de palavras de linha de base se erros recorrentes	- BC/CB (treino): 76,4% a 100% - CD (treino): 71,9% a 100% - CD (recombinação): 0% a 83,9%	- AF (treino): 0% a 62,5% - AF (recombinação): 0% a 75%
de Rose, de Souza e Hanna (1996) (Exp. 2) Versão: Manual	4 alunos (8,9 a 10,1 anos) com dificuldade de aprendizagem; história de fracasso escolar	Ensinadas: AC; Testadas: BC, CB, CD e AF	51 palavras e figuras de treino 45 palavras de teste	- redução do número de palavras treinadas por passo de 3 para 2 se erros recorrentes - retorno ao treino de palavras de linha de base se erros recorrentes	- BC/CB (treino): 72,7% a 100% - CD (treino): 82,3% a 100% - CD (recombinação): 0% a 91,1%	- AF (treino): 0% a 62,5% - AF (recombinação): 0% a 50%
Medeiros e Teixeira (2000) Versão: Manual	6 alunos (8 e 12 anos); dificuldades em leitura e escrita Delincamento de grupo (GE e GC); teste WISC antes e após a intervenção com o GE	Ensinadas: AC e CE; Testadas: BD, BC, CB e CD	40 palavras de treino 36 palavras de teste		- BC/CB (treino): 100% - CD (treino): 95% a 100% - CD (recombinação): 0% a 100%	

Fonte: Tizo (2016).

Tabela 1 – Continuação [...]

Pesquisa/ versão do programa	Número e perfil de participantes	Relações Ensinadas e Testadas	Estímulos	Procedimentos Especiais	Resultados (certos) de Leitura (oral - CD, com compreensão -BC/CB e recombinativa)	Resultados de Ditado por composição (AE) e Manuscrito (AF)
Melchiori, de Souza e de Rose (2000) Versão: Manual	5 crianças (8 e 10 anos) com dificuldades na aprendizagem; 5 pré-escolares (6 anos); 5 alunos de classe especial (8 a 12 anos); e 8 mulheres adultas não leitoras (40 e 65 anos)	Ensinadas: AC e CE Testadas: BC, CB, CD e AF	51 palavras e figuras de treino 45 palavras de teste	- retorno ao treino de palavras de linha de base se erros recorrentes; Obs: maior número de treino foi requerido para os alunos de classe especial	- CD (treino): 75% a 100% - CD (recombinação): 10% a 100%	
de Souza, de Rose, Hanna, Calcagno e Galvão (2004) Versão: Informatizada (Progleit)	26 alunos (8 a 14 anos) com dificuldade em leitura e escrita, sendo 16 do Grupo Experimental - GE (7 exposto ao pós-teste expressivo e 9 no receptivo) e 10 do Grupo Controle (GC)	Ensinadas: AC, AB e CE Testadas: BD, BC, CB, CD e AF	51 palavras e figuras de treino 45 palavras de teste		GE: - CD (treino): 100% - CD (recombinação): 20% a 100% GC: - CD (treino): 22,3% - CD(recombinação): 23%	
de Souza, de Rose, Faleiros, Bortoloti, Hanna e McIlvane (2009) (Exp 1) Versão: Informatizada (Progleit)	12 alunos (8-12 anos); dificuldade em leitura e escrita	Ensinadas: AB, ACp, ACs e CE Testadas: BD, BC, CB, CD, AE, AF	51 palavras e figuras de treino 45 palavras de teste	- redução do número de palavras treinadas por passo (3 para 2) se erros recorrentes; - retorno ao treino de palavras de linha de base se erros recorrentes; - repetição do passo que continha a palavra lida incorretamente no pós-teste da unidade	- CD (treino): média 97% - CD (recombinação): 36% a 100% (média 80%)	- AF (treino): 20% a 100% - AF (recombinação): 20% a 100% - AE (treino): 30% a 100% - AE (recombinação): 20% a 100%
de Souza, de Rose, Faleiros, Bortoloti, Hanna e McIlvane (2009) (Exp 2) Versão: Informatizada (Progleit)	9 crianças para o GE e 8 para o GC (8-11 anos); dificuldades na leitura e escrita.	Ensinadas: ACp, ACs, AB e CE Testadas: BD, BC, CB, CD, AE, AF	51 palavras e figuras de treino 64 palavras de teste	- redução do número de palavras treinadas por passo de 3 para 2 se erros recorrentes - retorno ao treino de palavras de linha de base se erros recorrentes - repetição do passo que continha a palavra lida incorretamente no pós-teste da unidade	GE: - CD (treino): média 100% - CD (recombinação): média 100% GC: Entre 5% e 100%	GE: - AF (treino): entre 50% e 100% - AF (recombinação): entre 40% e 100% - AE (treino): entre 60% e 100% - AE (recombinação): 50% a 100% GC: AF e AE: entre 0% e 100%

Fonte: Tizo (2016).

Tabela 1 – Continuação [...]

Pesquisa/ versão do programa	Número e perfil de participantes	Relações Ensinadas e Testadas	Estímulos	Procedimentos Especiais	Resultados (certos) de Leitura (oral - CD, com compreensão - BC/CB e recombinativa)	Resultados de Ditado por composição (AE) e Manuscrito (AF)
Reis, de Rose e de Souza (2009) Versão: Informatizada (Progleit)	64 alunos (6 e 11 anos), sendo 38 do Grupo Experimental (GE) e 26 do Grupo Controle (GC); dificuldades na leitura e escrita - Aplicação WISC antes a intervenção Monitor: professores	Ensinadas: ACp, ACs, AB e CE Testadas: BD, BC, CB, CD, AE, AF	51 palavras e figuras de treino 64 palavras de teste	Ênfase nos erros: "Mas você não sabe nem esta?" Dicas como: "Não, não é tatu, olha bem, começa com a família do ta, mas é outra palavra. Como é a família do ta? Ta, te, ti, to, tu, não é?" ou "O que você tem que escrever? Não é bolo? Este não é o bo."	GE: - CD (treino): média 96,8% - CD (recombinação): média 94,2% GC: - CD (treino): média 35% - CD (recombinação): média 33%	GE: - AF (treino): média 73% - AF (recombinação): média 66% - AE (treino): média 78,1% - AE (recombinação): média 72% GC: - AF treino e recombinação: 17,7% - AE (treino e recombinação): 15%
de Freitas (2009) Versão: Informatizada	3 alunos (9 a 14 anos); deficiência intelectual; dificuldade na leitura e escrita - Aplicação WISC antes da intervenção	Ensinadas: ACp, ACs, AB e CE Testadas: CD, AE	30 palavras e figuras de treino	Mudanças na programação: - Formas das letras (minúscula para maiúscula); substituição de alguns estímulos; introdução de menos palavras por passo, treino em bloco; estímulos com diferenças críticas; diminuição do tempo de execução do treino; introdução gradual de palavras trissílabas	P1: - CD (treino): 100% - CD (recombinação): sem dado P2: - CD (treino+recombinação): 100% P3: Comportamento verbal vocal comprometido	P1: - AE (treino): 100% - AE (recombinação): sem dado P2: - AE ((treino+recombinação): próximos a 80% P3: - AE (treino): próximo a 70% - AE (recombinação): próximo a 30%
Benitez (2011) [Benitez & Domeniconi (2012) – publicação de resultados parciais de Benitez (2011)] Versão: Informatizada (Progleit)	6 participantes (15 a 26 anos). Apenas um com diagnóstico fechado, no caso Síndrome de Down. Todos com dificuldades em leitura e escrita - Aplicação WISC antes a intervenção Monitor: membros da família do participante.	Ensinadas: ACp, ACs, AB e CE; Testadas: BD, BC, CB, CD, AE, AF	51 palavras e figuras de treino 80 palavras de teste leitura e 20 ditado	- Dicas adequadas: a repetição do estímulo modelo, de comparação e instruções adicionais (i.e., "Olha as letrinhas, procura direitinho as sílabas na tela" ou "É para escrever igual", etc.); e ênfase na resposta correta do aprendiz; - Dicas inadequadas: ênfase na identificação do erro na resposta do aprendiz; e fornecimento da resposta correta ou parte dela	- CD (treino): 75% a 100% - CD (recombinação): 20% a 100%	- AF (treino): 0% a 60% - AF (recombinação): 0% a 60% - AE (treino): 20% a 100% - AE (recombinação): 20% a 100%

Fonte: Tizo (2016).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada neste documento ocorreu por meio de pesquisas bibliográficas e juntas documentais, tais documentações explicitadas através da Constituição Brasileira – Leis/ Decretos. As referências literárias foram extraídas de bases de dados específicos como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; Coordenação de Aperfeiçoamento

de Pessoal de Nível Superior – CAPES; *Scientific Electronic Library Online* SciELO; Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação; GlobalLex; Repositório Digital- Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Diário Oficial da União; Banco de tese – USP; Banco de Teses e Dissertações da Universidade de Brasília – UNB; Biblioteca da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo; Biblioteca Digital da Unicamp; UNESCO Brasil e outros sítios eletrônicos pertencentes a esfera de ensino-aprendizagem e novas tecnologias.

Após a escolha de juntas documentais e literárias houve o fracionamento destes documentos, sendo aplicado o método universal de Inclusão e Exclusão.

Para a devida seleção de artigos científicos, teses e dissertações de mestrado foram adotados os seguintes critérios como:

- a) pertencer a temática proposta;
- b) compreender o período dos últimos 20 anos (exceto Leis e Decretos) e
- c) Pertencer a Esfera Jurídica.

A exclusão dos demais documentos ocorreu em todos que não se enquadraram nos critérios inclusivos

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As dificuldades são decorrentes de aspectos naturais outras vezes secundários, e são passíveis de mudanças através de recursos de adequação ambiental. Também decorre de aspectos secundários, de alterações estruturais, mentais, emocionais ou neurológicas, que repercutem no processo de aquisição, construção e desenvolvimento das funções cognitivas de alunos quando não amparados por meios tecnológicos (SOUZA; SOUZA, 2014).

As dificuldades de aprendizagem mais comumente observadas são: Dislexia, Disortografia e Discalculia. Os psicólogos com especialização em clínica infantil, são os profissionais adequados para realizar uma avaliação e tratar da criança, se o problema for gerado por fator emocional. Caso o diagnóstico da criança confirme a existência da dificuldade cognitiva, a criança deve ser encaminhada para um psicopedagogo que poderá ajudar no desenvolvimento dos processos de aprendizagem (SOUZA; SOUZA, 2014).

A necessidade de implementação do uso de novas tecnologias na educação requer um repensar da prática pedagógica em sala de aula, requer uma mudança nos currículos de maneira que contemple os interesses do aluno já que o aprender não está centrado no professor mas no processo ensino-aprendizagem do aluno quando, então, sua participação ativa determina a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas (AGUIAR, 2008).

Além do mais, o autor Aguiar (2008 *apud* RIBEIRO, *et al.*, 2006) afirma que o ensino de ciência e tecnologia no Brasil, pode se beneficiar com a pesquisa sobre o potencial desse recurso como apoio ao processo educacional. Os jogos digitais, ao permitirem a simulação em ambientes virtuais, proporcionam momentos ricos de exploração e controle dos elementos. Nelas, os jogadores – crianças, jovens ou adultos – podem explorar e encontrar, através de sua ação, o significado dos elementos conceituais, a visualização de situações reais e os resultados

possíveis do acionamento de fenômenos da realidade.

Ao combinar diversão e ambiente virtual, transformam-se numa poderosa ferramenta narrativa, ou seja, permitem criar histórias, nas quais os jogadores são envolvidos, potencializando a capacidade de ensino-aprendizado (AGUIAR, 2008 *apud* RIBEIRO *et al.*, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi apresentado ao longo deste documento, destaca-se que o papel do professor mediador, como aquele que ajuda a ler e a interpretar a realidade, até mesmo quando o aluno está sozinho em sua casa, representa uma necessidade neste processo de ensinar e de aprender de forma remota. Por outro lado, a solidariedade, a empatia e o cuidado com o outro, representam um avanço dos valores que sustentam o tecido social e nos faz comunidade.

Ademais, faz-se necessário destacar estudos de outros autores contribuintes para esta pesquisa que replicaram a aplicação de módulos de ensino com o auxílio de novas tecnologias com o propósito de verificar o efeito de diferentes variáveis sobre repertórios de leitura e escrita, sendo destacados ao longo da Tabela 1, destacada nas páginas 7, 8 e 9.

Por fim, considera-se que existem inúmeras dificuldades tanto da parte educadora quanto da parte educanda, em virtude da falta de adaptações em sala para aplicações de meios alternativos às didáticas em conjunto com a tecnologia. Por isto, considera-se irrefutável a necessidade de abordagens construtivistas antecedentes a aplicação destas tecnologias.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, E.V.B. As novas tecnologias e o ensino-aprendizagem. Revista VÉRTICES, v. 10, n. 1/3, jan./dez. 2008.

FERREIRA, E.M.O.; MUNIZ, D.M.S.; OLIVEIRA JÚNIOR, O.B. Sequências Didáticas,

Tecnologias E Aprendizagem De Língua Portuguesa Na Escola De Ensino Médio. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, v. 3, n. 9, pp. 71-87, set./dez. 2018.

KENSKI, V.M. Aprendizagem Mediada Pela Tecnologia. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, pp.47-56, set./dez. 2003.

NERLING, M.A.M.; DARROZ, L.M. Tecnologias E Aprendizagem Significativa. Dossiê Temático: Tecnologias No Contexto Educativo. Cenas Educacionais, Caetité/BA, v.4, n.10956, pp.1-15, 2021.

RAMOS; ALTINO. Crianças, tecnologias e aprendizagem : contributo para uma teoria substantiva. In: . Metodologia da investigação, cap. II. 2005. 312 p.

SILVA, I.C.S.; PRATES, T.S.; RIBEIRO, L.F.S. As Novas Tecnologias e aprendizagem: desafios enfrentados pelo professor na sala de aula. Revista Em Debate (UFSC), Florianópolis, v. 16, p. 107-123, 2016.

SOUZA, I.M.A.; SOUZA, L.V.A. O Uso Da Tecnologia Como Facilitadora Da Aprendizagem Do Aluno Na

Escola. Revista Itabaiana: GEPIADDE, ano 4, v. 8, jul./dez. 2014.

TIZO, M. Avaliando Tecnologia De Ensino De Leitura E Escrita Informatizada E Adaptada Para Alunos De Escola Pública Com Dificuldade De Aprendizagem. Tese. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Comportamento. Universidade de Brasília. pp. 01- 132. 2016.

As dificuldades no processo de aprendizagem do aluno durante o ciclo de alfabetização

Difficulties in the student learning process during the literacy cycle

Lúcia Marques de Frota

Universidad de la Integración de las Américas Escuela de Postgrado

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas

Orientador: Prof.^a Dr.^a Catarina Costa Fernandes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.23

RESUMO

Este trabalho propõe-se a conhecer o que ocasiona as dificuldades de aprendizagem em relação à leitura e à escrita nos alunos do I Ciclo de Alfabetização em uma escola do município de Manicoré/AM. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com delineamento nos pressupostos teóricos da pesquisa dialética, cujo intuito é dialogar com as professoras sobre o tema proposto. Para a coleta de dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e analisadas à luz da análise de conteúdo. A partir das falas das professoras foi possível perceber que a alfabetização para a criança, nesse primeiro ciclo, deve ser enriquecedora, para que ela possa se transformar em um sujeito ativo e criativo da sua aprendizagem, tornando-se o principal agente da construção de novos saberes. Os principais resultados apresentam que o processo de leitura e escrita é favorecido, as crianças são desafiadas a pensar sobre o que vem a ser a escrita e para que ela serve em nossa sociedade. Isto implica a experiência com os diferentes discursos que podem ser produzidos pela escrita, evidenciando-a como mais uma possibilidade de expressão e não a única.

Palavras-chave: alfabetização. ciclo. leitura e escrita.

ABSTRACT

This work proposes to know what causes learning difficulties in relation to reading and writing in students of the I Literacy Cycle in a school in the municipality of Manicoré/AM. This is a qualitative research, based on the theoretical assumptions of dialectical research, whose aim is to dialogue with the teachers on the proposed theme. For data collection, semi-structured interviews were used and analyzed in the light of content analysis. From the teachers' statements, it was possible to perceive that literacy for children, in this first cycle, must be enriching, so that they can become an active and creative subject of their learning, becoming the main agent in the construction of new knowledge. The main results show that the process of reading and writing is favored, children are challenged to think about what writing is and what it serves in our society. This implies the experience with the different discourses that can be produced by writing, showing it as another possibility of expression and not the only one.

Keywords: literacy. cycle. reading and writing.

INTRODUÇÃO

Entender a natureza da leitura, as suas funções, assim como a forma de ser usada são indispensáveis ao processo de alfabetização. Existem muitos fatores inclusos nesses processos, e cabe aos professores a conscientização do processo pelo qual se torna acessível, agradável e produtivo o conhecimento para a criança, em termos de desenvolvimento emocional, evolução do seu processo de interação social e da realidade linguística envolvida no momento em que a criança está sendo alfabetizada.

Com base nesse argumento, o professor deve sentir-se aberto para optar por métodos e técnicas que busquem novas direções, seguindo sua sensibilidade e levando em conta a capacidade da turma para definir o ritmo que deve ser adotado.

Portanto, o papel da família na educação infantil torna-se relevante. Os pais precisam ajudar seus filhos com a lição de casa e participar de assembleias escolares para trabalhar com

a escola para desenvolver estratégias que envolvam as crianças e fortaleçam o aprendizado. Portanto, o papel da família na educação infantil torna-se relevante. Os pais precisam ajudar seus filhos com a lição de casa e participar de assembleias escolares para trabalhar com a escola para desenvolver estratégias que envolvam as crianças e fortaleçam o aprendizado.

Considera-se que uma criança, com seis anos de idade e com características físicas e emocionais tranquilas, é capaz de compreender e falar a língua com desenvoltura e perfeição nas mais distintas circunstâncias do seu dia a dia. Se isto não acontecer, é necessária uma observação mais detalhada, tendo em vista que pode estar perto de uma dificuldade de aprendizagem ou de um transtorno de aprendizagem. Situação problema: As dificuldades de aprendizagem não nascem apenas de um culpado ou uma única causa para a ausência de relação do aluno com a aprendizagem, mas podem sofrer interferências de vários fatores. Dentre eles podem ser identificados fatores de conflitos familiares, escolares (de convivência e estruturais) e/ou relacionados com os significados que os alunos fazem com o que é proposto ao aprendizado. Pergunta Central: O que ocasiona as dificuldades de aprendizagem em relação à leitura e à escrita nos alunos do I Ciclo de Alfabetização em uma escola do município de Manicoré-AM/Brasil?

Mobilizo essa questão porque a alfabetização inclui situações psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas e não pode ser ignorada no tratamento didático no ensino de línguas com diferentes métodos. Por um lado, a aquisição do sistema alfabético e por outro a imersão na cultura da escrita através dos usos sociais nos diferentes contextos em que o sujeito participa. Objetivo geral deste estudo é: Conhecer o que ocasiona as dificuldades de aprendizagem em relação à leitura e à escrita nos alunos do I Ciclo de Alfabetização em uma escola do município de Manicoré-AM/Brasil.

A presente obra se justifica pois o professor(a) formadores do I Ciclo de Alfabetização, precisa verificar as dificuldades de alguns alunos no processo de aprendizagem.

A leitura e a escrita são balizadores para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no I Ciclo de Alfabetização. No entanto, foi-se percebendo o surgimento das dificuldades de aprendizagem em alguns alunos.

Considera-se que o ato de ler e escrever é fundamental para desenvolver atividades em sala de aula. No entanto, esse processo envolve a oralidade e a forma de escrita, o que caracteriza a consciência fonológica que deve fazer parte de todo o processo de aprendizagem no I Ciclo de Alfabetização.

A pesquisa é relevante para discutir sobre a dificuldade de aprendizagem no I Ciclo de Alfabetização e, ao mesmo tempo, refletir sobre a prática do professor alfabetizador.

CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO

A definição de alfabetização, tradicionalmente se associa ao aprendizado da escrita, o princípio alfabético, ou seja: o que realmente significa na leitura é a capacidade de decodificar os sinais gráficos, sendo este transformado em sons e, na escrita, a aptidão de codificar os sons emitidos pela fala, convertendo-os em sinais gráficos. O conceito de alfabetização significava aquilo que, nos dias atuais, significa aprender o alfabeto, unindo letras e sílabas para codificar ou decodificar o que elas representam (LEMLE, 2014).

Ultimamente tem-se procurado atribuir um significado compreensivo à alfabetização, considerando-a um processo que se estende por toda a vida, e que não se esgota na aprendizagem da leitura e da escrita.

Esse conceito de alfabetização foi ampliado a partir dos anos 1980, com os subsídios das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita, realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2007). Ser alfabetizado quer dizer distinguir e compreender esses símbolos e ser capaz de produzir mensagens compreensíveis para outros alfabetizados, aperfeiçoando, desse modo, o entendimento entre as pessoas e aumentando, conseqüentemente, o seu nível e qualidade de vida.

Nesse sentido, a alfabetização se caracteriza como um processo em que o alfabetizando necessita superar etapas para adquirir as habilidades necessárias.

Com relação às etapas iniciais, Lemle afirma ainda que:

A primeira coisa que uma criança precisa aprender é o que essas pequenas linhas pretas em uma página branca representam. Esse conhecimento não é tão simples quanto parece para aqueles que o absorveram em seu conhecimento por muitos anos. Observe que, para entender que as linhas pretas no papel são símbolos dos sons da fala, você precisa entender o que é um símbolo. (LEMLE, 2014, p.7)

Nesse ponto, a ideia de símbolo é muito complexa, podendo ser representado por cores, desenhos ou até mesmo gestos; como, por exemplo, uma bandeira branca, que simboliza a paz ou um polegar para cima, significando tudo bem.

Na alfabetização, o tempo de aprendizagem da criança deve ser respeitado, bem como o desenvolvimento da leitura e da escrita acontece ou deveria acontecer da mesma maneira que se aprendeu a falar: com o desenvolvimento de atividades significativas. Desta forma, ler e escrever depende do desenvolvimento de cada criança, do meio em que vive, assim como a sua participação em atividades de leitura e escrita.

Em complemento a esse tema, Cagliari afirma que:

O processo de alfabetização envolve muitos fatores e quanto mais consciente o professor estiver de como funciona o processo de aquisição de conhecimento, como a criança se posiciona em relação ao desenvolvimento emocional, como evoluiu seu processo de interação social, mais natureza da realidade linguística no Momento da alfabetização, mais condições esse professor deve ter para orientar o processo de aprendizagem de forma prazerosa e produtiva, sem os sofrimentos habituais. (CAGLIARI, 2012, p. 9).

O processo de alfabetização é bastante complexo; daí a importância de se respeitar o período preparatório da criança, dando um apoio necessário para que ela siga sem apresentar grandes problemas. Entender a natureza da leitura, as suas funções, assim como a forma de ser usada são indispensáveis ao processo de alfabetização.

No processo de aprendizagem na alfabetização, o primeiro obstáculo a ser vencido é o da compreensão da relação de simbolização entre as letras e os sons da fala. No entanto, somente isto não confirmaria a aprendizagem necessária para alfabetização.

De acordo com o estudo de Ferreiro, na linguagem entre o som da fala e as letras do alfabeto existe uma subdivisão, na qual se encontram três tipos de relação. São elas:

Relação um-para-um: cada letra com seu som, cada som com sua letra; Relacionamentos um para um determinados a partir da posição: cada letra com um telefone em uma determinada posição, cada telefone com uma letra em uma determinada posição; Relações competitivas: mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição. (FERREIRO, 2010, p.56).

No sistema alfabético, a relação de um para um, ou biunívoca, é o modelo ideal para quem está sendo alfabetizado, pois existe um som para cada letra e para cada som existe uma letra, embora na relação só seja observada em poucos casos da língua falada.

Dimensão cognitiva do processo de aprendizagem

A dificuldade de aprendizagem se constitui em uma condição que geralmente é passageira, advinda de fatores externos que tendem a dificultar o processo de aprendizagem.

Smith e Strick definem que:

O termo dificuldades de aprendizagem não se refere a um único transtorno, mas a uma variedade de problemas que podem afetar qualquer área do desempenho acadêmico. Raramente eles podem ser rastreados até uma única causa: muitos aspectos diferentes podem afetar a função cerebral, e os problemas de saúde mental dessas crianças são muitas vezes complicados até certo ponto pelos ambientes doméstico e escolar, bem como por fatores como temperamento e estilo de vida. Aprender. (SMITH e STRICK, 2010, p, 15)

Dentre esses fatores podemos citar: Problemas emocionais, problemas familiares, alimentação inadequada e ambiente de aprendizagem desfavorável, além de algumas vezes uma metodologia utilizada pelo professor que não corresponde às necessidades e aprendizagem da criança.

Já o transtorno de aprendizagem se apresenta como uma condição neurológica que interfere na aprendizagem, impedindo o processamento de informações visto que o transtorno de aprendizagem é permanente.

Dell'Agli (2015) diz que não há uma definição exata do problema dificuldades de aprendizagem, devido à sua multicausalidade. Segundo a autora, as dificuldades de aprendizagem estão ligadas ao fracasso escolar, sendo que o mesmo vem sendo atribuído a vários fatores que podem dificultar o processo de aprendizagem.

Importante destacar que as crianças que possuem dificuldades de aprendizagem têm disfunções nas habilidades que dificultam a aprendizagem efetiva. Essas dificuldades estão presentes na compreensão da leitura e, principalmente, na organização e retenção da informação e na interpretação de textos.

As crianças demoram em processar as informações explicadas em sala de aula, e também denotam pobreza gramatical e dificuldades para escrever, concomitante com problemas de organização espacial, e são extremamente distraídas, o que acarreta dificuldade de comunicação e, principalmente, nos hábitos de estudo.

Em termos fisiológicos, Fonseca enfatiza que:

A aprendizagem é uma função do cérebro, porém não existe uma região cerebral específica exclusivamente responsável pela aprendizagem, ela não é herdada, é um processo pessoal, depende do envolvimento de cada indivíduo, de seu esforço e de sua habilidade. Não é apenas um processo pessoal, mas também gradual, você aprende pouco a pouco e cada um no seu próprio ritmo. (FONSECA, 2010, p. 34).

Diante dessa afirmação se pode inferir que a aprendizagem é resultante de complexas operações neurofisiológicas, sendo que tais operações associam, combinam e organizam estímulos com respostas, assimilação com acomodações.

Verifica-se então que o principal agente da aprendizagem é a atividade (processo dinâmico e ativo) daquele que aprende, e tudo está interligado com a disposição e necessidades de cada indivíduo, tendo em vista que a aprendizagem é um processo contínuo, e se dá durante toda a vida.

No entanto, é difícil estabelecer a diferença entre um problema e um distúrbio de aprendizagem pela intensidade com que se apresentam, pela sua duração e pela participação da família na escola. Sendo o educador o primeiro elo no processo ensino-aprendizagem, ele deve procurar detectar as dificuldades de aprendizagem e investigar as causas dentro do ambiente escolar; caso necessário, deverá encaminhar o educando a um profissional especializado. Este terá como incumbência orientar ao professor e à família o modo de lidar com o aluno.

O ambiente alfabetizador

É preciso transformar a sala de aula num ambiente alfabetizador, adotando novas estratégias educativas para se responder às necessidades e anseios dos alunos da época atual. É na sala de aula que se concretiza a prática pedagógica. E, por isto, torna-se necessário, nessa ideia, modificar o espaço formador, revitalizando-o para novas aprendizagens que tornem o espaço da sala de aula mais agradável, dinâmico e prazeroso, fortalecendo a apropriação de conteúdos curriculares e o aprofundamento e ampliação de temas.

Essas ações não mudam a escola, porém introduzem experiências que alteram as relações educativas dos alunos como ambiente da escola. Assim, a educação, de forma geral, deve apresentar caráter indutivo, centralizada nas preocupações do educando e suas individualidades.

No entanto, é relevante salientar que o conceito de prática não deve ser correlacionado diretamente com a mudança, mas com a transformação direcionada para uma mudança.

Como afirma Sancho e Hernández, pois a prática pedagógica consiste em:

Uma transformação para, ou seja, uma transformação pedagógica para muitas mudanças, algumas das responsabilidades dos professores que precisam redesenhar seu papel e responsabilidades na escola atual. mas muitos outros escapam ao seu controle e se inscrevem na esfera da gestão escolar, da administração e da própria sociedade. Observa-se que a inovação na educação ainda é permeada por uma pluralidade de definições e fronteiras. Não apenas no processo de mudança, porque mudança pode significar todos os tipos de mudanças que ocorreram em um determinado ambiente. (SANCHO e HERNÁNDEZ, 2015, p. 56).

Assim, a mudança é provocada pelo desenvolvimento de uma visão comum dos sujeitos envolvidos. Nessa direção didático-pedagógica é preciso que os professores e os alunos tenham a possibilidade de comentar e fazer com que todos falem sobre a história, pedir aos pequenos para recordar dados, elaborando questões muito importantes. O professor deixar que os alunos exponham as suas dúvidas.

Visitar bibliotecas e envolver efetivamente as crianças no processo de interação com livros, revistas, jornais, almanaques, histórias em quadrinhos, etc. é um aspecto que pode ser

adotado pelo professor para estimular o aluno a explorar esse espaço, colaboração com a consequente autonomia do mesmo nesta atividade, que com a ajuda do professor torna-se rotina para a criança.

A hora da história é hora de uma atividade divertida. Contar histórias é muito importante em um processo educacional. Através de histórias podemos desenvolver aspectos como imaginação, criatividade e sensibilidade crítica, dando especial atenção às questões éticas e de valores. Incentivar a leitura em sala de aula é importante, pois sabe-se que a educação para a cidadania vai além do processo de alfabetização. Sobre isto, Paim (2016) menciona que:

Incutir o prazer da leitura deve ser a preocupação de todos os educadores da nossa sociedade, reconhecendo que a alfabetização não pode ser apenas uma atividade mecânica e didática, desvinculada do contexto cultural e das motivações mais profundas que o ato de ler pode despertar. com o eventual ou potencial leitor, principalmente com a criança. (PAIM, 2016 p.19)

A leitura é importante para a contribuição do processo de formação de leitor; mais importante ainda é que a escola tenha uma biblioteca com ambiente aconchegante, dinâmico, com acervo atualizado e que faça parte do currículo da escola como integrante no desenvolvimento da aprendizagem e do gosto de ler, pois a biblioteca escolar como um espaço atrativo permite que as crianças a utilizem com mais frequência.

No entanto, é preciso ter claro que é necessário um ambiente alfabetizador e a preparação para que a alfabetização aconteça na Educação Infantil, tendo em vista que ela é a primeira etapa da educação formal, e é ali que a criança deve ser estimulada e preparada para a alfabetização. É nessa hora que o professor trabalha os pré-requisitos nos aspectos cognitivos, motor e afetivo/social.

Assim reafirma-se que a Educação infantil não tem como obrigatoriedade alfabetizar, mas preparar a criança para ser alfabetizada, propiciando um ambiente favorável para o processo de alfabetização e letramento sendo esse um processo que se inicia muito antes do Ensino Fundamental.

Ferreiro (2010) esclarece que o processo de alfabetização pode se iniciar inclusive antes da escola, desde que a criança tenha a possibilidade de estar em contato e de interagir com a língua escrita. Essa interação poderá ocorrer por meio da imaginação, criatividade, ludicidade, onde elas vão descobrindo a magia de ler e escrever. Os DCNEIs (2009), em seu Art. 9º diz que:

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas deste nível de educação básica são a interação e o brincar, experiências nas quais as crianças podem construir e adquirir conhecimentos por meio de suas ações e interações com os pares e adultos, possibilitando a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização.

Essas socializações estão presentes na brincadeira e interação, e a contação de história leitura e da escrita por meio de histórias significativas desenvolvidas na Educação Infantil contribui para a construção de suas hipóteses de escrita, proporcionando maiores aprendizagens acerca da língua escrita.

A ludicidade no processo de ensino-aprendizagem

O lúdico tem sua origem na palavra latina “ludus”, que significa jogo, apresentando valores específicos para as fases da vida humana, em especial para a infância e adolescência, pois,

de acordo com Almeida (2016, p.40), “o lúdico deve ser visto e praticado de forma consciente, pois não é mera diversão ou preenchimento de tempo, e sim, um fator essencial para uma educação de qualidade ao indivíduo”.

A ludicidade no processo de ensino-aprendizagem tem se apresentado uma ferramenta pedagógica que incentiva a aprendizagem, envolvendo os aspectos cognitivos, afetivo e psicomotor, pois aguça o corpo e a mente, uma vez que, na brincadeira, pode-se exercitar o autocohecimento, a criação de situações imaginárias, fazendo com que se trabalhe ou desenvolva habilidades e capacidades que ainda eram desconhecidas pelo próprio aluno.

Nesse entender, o professor alfabetizador, no cotidiano de sua prática metodológica alfabetizadora, a partir de textos advindos de diferentes áreas do conhecimento, elabora na sua prática um movimento complexo de superação do mero saber fazer inerente da prática cotidiana que está impregnada de elementos teóricos que definem o porquê das coisas, dos fenômenos, dos comportamentos, embora não se tem claro a importância desses elementos no momento de sua atuação docente.

Nesse ponto SMOLKA (2012, p. 78) diz: A escola não trabalhava o desenvolvimento do conhecimento com as crianças; ao contrário, silenciou sua fala em um coro de sílabas, palavras e frases incoerentes, descontextualizadas e, portanto, sem sentido.

Os textos a serem trabalhados nas aulas cotidianas devem ser de grande importância para as crianças desde os primeiros momentos da alfabetização.

Assim sendo, a troca de experiências, o diálogo entre os envolvidos no processo pedagógico, no momento em que as inovações chegaram à escola, determinando uma necessidade de atualização em razão de que, mesmo sendo a “mais importante instituição para socialização e atualização histórica e científica das novas gerações, a escola já não é mais, como fora no seu início, a única instituição de transmissão do conhecimento”. (TOSCHI, 2010, p. 10)

Cabe ao professor fazer com que as crianças encontrem novos conceitos, explicá-los em diferentes contextos, destacá-los nesses contextos, capacitá-los a expressar sua compreensão inicial, ajudá-los a analisar e organizar essas elaborações iniciais para confrontá-los com outras possibilidades. Elaboração, introdução e especificação de elementos e informações que possam estabelecer as generalizações construídas.

PROCESSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa foi desenvolvida em uma escola Municipal localizada na Cidade de Manicoré-AM/Brasil, no período de 2020-2021. A Escola possui 16 professores e 276 alunos, e atende alunos desde a creche até o Pré II.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com delineamento nos pressupostos teóricos da pesquisa dialética, cujo intuito é dialogar com as professoras sobre o tema proposto.

A cidade de Manicoré fica a 390 km da capital Manaus. Localizada na margem direita do rio Madeira, teve suas origens na expedição de Pedro Teixeira, explorador e soldado português. Tudo começou quando as autoridades do Grão-Pará enviaram uma escolta sob o comando de João de Barros e Guerra, capitão experiente, ao rio Madeira para punir os indígenas.

Em 1797 a vila do Crato foi fundada por ordem do governador do Grão-Pará para facilitar o comércio entre Pará, Mato Grosso e Goiás. No ano seguinte, 1878, a Lei nº 386 torna Manicoré a sede da Comarca do Rio Madeira.

Fizeram parte da pesquisa 3 (três) professoras que exercem a docência no Pré II, isto é, com alunos de 5 anos.

Utilizar-se á como técnica para coletar informações a entrevista aberta, tendo em vista que essa técnica atende principalmente finalidades exploratórias, sendo bastante utilizada para o detalhamento de questões e formulação mais precisas dos conceitos relacionados.

A entrevista aberta é utilizada quando o pesquisador deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e também para obter um maior detalhamento do assunto em questão. Ela é utilizada geralmente na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais para determinados grupos e para comparabilidade de diversos casos. (FERNANDES, 2020, p.76)

Em sua estruturação, o entrevistador introduz o tema e o entrevistado tem liberdade para discorrer sobre o tema sugerido. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. As perguntas são respondidas dentro de uma conversação informal.

ANALISE DE RESULTADOS

Organização dos resultados

Se perguntou para os entrevistados, para você, professora, o que vem a ser alfabetização?

“Digo que é ensinar a criança o funcionamento e a utilização da escrita. Mas, posso dizer que alfabetização é tudo.... É você proporcionar esse ambiente pra criança... letrado... É a criança conviver na prática, com textos atuais. Com o que ela faz com aquilo no dia a dia.”

“Alfabetização é você mostrar pra criança como funciona e onde ela utiliza a escrita no dia a dia dela. Eu acho que eu posso estar resumindo alfabetização assim.”

“Acho que é isto: Alfabetização é você ensinar à criança. Alfabetização é isto e muito mais. Proporcionar a ela um ambiente promissor, onde se aprende a ler e a escrever. A formar um aluno leitor”.

As falas dos professores mostram a complexidade do conceito e também revelam a amplitude e a natureza da alfabetização. Assim, a alfabetização é considerada um processo em que o indivíduo formula hipóteses, estabelece relações e desenvolve conceitos de como funciona a linguagem escrita, qual é sua função social e o que pensa sobre a escrita. Trata-se de buscar situações que levem o alfabetizando a colocar em prática suas conclusões, ou seja, que produzam essa ação e pensem sobre ela.

[...]A alfabetização não é um processo baseado na percepção e na memória (o que não significa que não haja lugar para percepção e memória, mas que elas não são centrais no processo) e, para aprender a ler e escrever, o aluno deve ter conhecimento de natureza conceitual: ele deve entender não apenas o que a escrita representa, mas também como a linguagem a representa graficamente. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs), 1997, v. 2, p. 21)

Então, pode-se afirmar que alfabetizar no conceito mais estrito de alfabetização significa ensinar ao aluno a decifrar o código alfabético. Esse conceito abrange as capacidades de deco-

dificar (uma palavra escrita num fonema) e de codificar (um fonema numa palavra escrita).

No entanto, é preciso, a partir desse conceito, que o professor compreenda a alfabetização como um processo e que compreenda neste processo o que vem a ser a aquisição da língua e o desenvolvimento da língua (SOARES, 2011).

Contudo, a alfabetização é um processo onde a criança da pré-escola cria hipóteses e vai estabelecendo relações e construindo conceitos, ou seja, que produza e que reflita sobre esta ação.

Avaliação dos resultados

Conjugar os conceitos de alfabetização e letramento constitui desafio no processo de aprendizagem da criança, pois alfabetizar é uma ação que envolve o sujeito. Enquanto processo de apropriação de diferentes linguagens terá como fundamento as concepções do conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento, assumindo com os demais saberes.

Entendido dessa forma, o conhecimento não se configura em verdades prontas. Mas nesta proposta, a alfabetização busca uma compreensão do conhecimento que está em constante mudança de acordo com o desenvolvimento histórico de cada sociedade. Dessa forma, os sentidos e significados da alfabetização também se transformam na dinâmica das relações sociais.

Figura 1- Conceito e habilidades na alfabetização



Fonte: A pesquisadora (2021)

Conforme ilustrado na figura, a alfabetização é o processo de aprendizagem em que se desenvolve a capacidade de ler e escrever. É um recurso de uso único que permite codificar e decodificar escrita e números. A alfabetização, por outro lado, é um processo que envolve o uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Soares (2011) afirma que, embora alfabetização e letramento sejam conceitos relacionados, cada um tem a sua especificidade e deve ser compreendido de acordo com o que representa no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Reforçando as palavras da Professora P1 nas atividades onde as crianças fazem seus rabiscos e dizem o que representam, já estão assimilando conceitos que mais tarde precisarão para codificar a escrita. Assim também com as vivências de representações semióticas, que,

segundo Vygostsky (1983), são operações cognitivas precursoras e preparatórias do mais complexo e abstrato processo de conceitualização da escrita como um sistema de representação.

No processo de alfabetização, a convivência com a linguagem escrita deve ser uma atividade real e significativa em que crianças de diferentes saberes interagem com o professor, suas intenções e a linguagem escrita em suas diversas formas. Lidar com as produções e suas funções permite que a criança perceba a importância da escrita em relação aos outros e a torna necessária.

Ver o letramento como um processo discursivo, portanto, significa priorizar a mediação com o outro por meio da palavra. Isto significa que professores, alunos, pais e outros intervenientes intervêm diariamente neste processo. Interações que vão muito além do simples contato das pessoas entre si exigem mobilização dos sujeitos, ação significativa, questionamento de certezas, negociação de pontos de vista, explicação de contradições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões empreendidas no âmbito deste estudo realçam a compreensão das percepções sobre as dificuldades de aprendizagem durante o processo de alfabetização, reiterando os aspectos concernentes ao fazer docente no processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita no ciclo de alfabetização.

Pode-se considerar como pontos fortes na pesquisa: a aquisição de mais conhecimentos sobre o que significa alfabetizar (não se tratando apenas do ato de ensinar a ler e a escrever; vai muito mais além, é um processo contínuo). Os valores atribuídos pelas professoras, referentes ao ciclo de alfabetização, fica como fio condutor para a prática pedagógica frente a dificuldade dos alunos durante esse período.

Para isto, é muito importante, nesse período, que o professor desenvolva um planejamento com estratégias para que a criança leia e escreva utilizando a ludicidade, mas, principalmente, respeitando o ritmo de cada uma, de modo a envolvê-la em um processo de reflexão sobre o processo de ler e escrever.

Assim, recomenda-se uma atenção especial por parte dos pais e professores durante esse primeiro ciclo inicial de alfabetização, pois é onde a criança se apropria do sistema de escrita alfabético que se constitui parte importante na aquisição dos conhecimentos necessários para que ela leia e escreva, e concomitantemente compreenda e seja capaz de produzir textos orais e inicie os textos escritos.

Destaca-se que, para o desenvolvimento dessas capacidades linguísticas voltadas especificamente ao ler e ao escrever, falar e ouvir, é necessário o envolvimento da família e da escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 9. Ed. Rio de Janeiro: Loyola, 2016.

- CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem ba-bé-bi-bó-bu. São Paulo: Scipione, 2012.
- DELL'AGLI, B. A. V. Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem. Tese de Doutorado Campinas: Faculdade de Educação/UNICAMP, 2016.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2010.
- FERNANDES, Catarina Costa. Metodologia da Pesquisa em Educação. Mafra: Nitran, 2020.
- FONSECA, V. Introdução às dificuldades de aprendizagem. 4ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.
- LEMLE, M. Guia teórico do alfabetizador. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2014.
- PAIM M.M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. Caderno Cedes, ano XXI, n. 55, p.30-41, nov/2016.
- SOARES, Magda. Alfabetização e letramento. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011
- SMITH, C. STRICK, L. Dificuldades de aprendizagem de A a Z. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. A criança na fase inicial da escrita – A alfabetização como processo discursivo. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- Ferreiro, Emilia, and Ana Teberosky. "Evolución de la escritura." Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño (2007).
- TOSCHI, M. S Apresentação. In: TOSCHI, M. S (org.) Leitura na tela: da mesmice à inovação. Goiânia: PUC-GO, 2010.
- VYGOSTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

Capítulo

24

Educação superior brasileira, extensão universitária e os desafios da mercantilização do ensino superior

Francilda Alcantara Mendes

Carlos Marx Matias Freire

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.24

A trajetória da Universidade não está isenta da influência dos novos paradigmas da globalização. Há um eco bem delimitado dos fatores alheios à Universidade em sua influência, principalmente no que tange os fatores econômicos partícipes das novas viradas econômicas. Deter-se na parte exterior, epidérmica, do contexto que ronda a trajetória do ensino superior é, em algum grau, tornar mais palpável e conferir uma maior sensibilidade ao que significa o próprio ensino superior; e, em sentido análogo, também pôr a extensão universitária em voga como orquestradora por excelência de uma nova maneira de atuar no mundo.

Nos dizeres de Lloyd (2016), o sistema de educação superior brasileiro representa uma anomalia na América Latina, vez que seu surgimento foi tardio e a matrícula no setor público era relativamente pequena. Ao passo que as primeiras universidades na América espanhola (México, República Dominicana e no Peru) surgiram no século XVI, no Brasil elas surgiram somente no século XX, atraso que os historiadores atribuem às diferenças entre as políticas coloniais entre Espanha e Portugal.

Em uma síntese cronológica: o Ensino Superior brasileiro iniciou-se influenciado pelos modelos europeus; por meio de Instituições elitizadas, recebeu influência dominante da Igreja Católica e do Estado, posteriormente avançou pelo ensino público profissionalizante, sofrendo oscilações ao longo da história (GOMES; MACHADO-TAYLOR; SARAIVA, 2018); é com a influência da vinda da família imperial portuguesa que são criados os primeiros cursos de engenharia, medicina, direito e agronomia (GOMES; MACHADO-TAYLOR; SARAIVA, 2018). Além disso, destaca-se que o marco das primeiras universidades no nosso país foram os cursos de Direito em São Paulo e Olinda, em 1827, e as faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, em 1832 (NETO, 2011).

Neste contínuo, o ideal que circundava a universidade brasileira no início do século XX era herdeira da Reforma Pombalina: valorizava, em demasiado, a implantação de escolas técnicas e profissionais em detrimento das outras ciências universais; ou seja, a universidade se portava somente como uma aglutinadora desses tipos de faculdades (ROTHEN, 2008).

As transformações cruciais se destacaram pela criação, nos anos 1930, de vários decretos que versavam sobre o tema da universidade. Em verdade, o governo revolucionário da época não tinha uma proposta clara para a educação, fato que abriu brechas para conflitos sociais que misturavam a adoção de políticas educacionais autoritárias e liberais. De exemplo, temos as contradições presentes em algumas partes dos decretos, que oscilavam entre as posições ideológicas em voga: os positivistas com a ideia de universidade como instituição arcaica (pela origem teológica e metafísica) e a defesa pelas faculdades isoladas; a igreja católica com o objetivo de restaurar a função medieval da Igreja a fim de cristalizar a ordem; e a emergência de novas vertentes políticas advindas das novas ondas globais. Revela-se, em prova, o caráter ambíguo no Estatuto da Universidade Brasileira ao admitir “variantes regionais”, em seu art. 3º, enquanto declarava ser um modelo único de universidade (ROTHEN, 2008).

Dessa conjuntura até meados do início dos anos 1970 há a fundação das universidades em todos os grandes centros, sendo muitas delas privadas (GOMES; MACHADO-TAYLOR; SARAIVA, 2018); e é naquele contexto, principalmente o dos anos iniciados em 1964, que a mercantilização da Educação Superior Brasileira toma ares com o prelúdio da insurgência do neoliberalismo e a conseqüente implementação da contrarreforma do Estado (AGAPITO, 2016). Importante destacar que, nessa época, a relação dialógica entre universidade e comunidade era

nula; também, a intenção da produção de conhecimento pela extensão não tinha caráter dialógico, sendo somente um repasse de conhecimentos. Em resumo, extensão estava a serviço de um poder hegemônico. (SERRANO *et al.*, 2019).

Ainda na década de 60, em virtude da industrialização e do desenvolvimento econômico, há uma implementação de uma agenda de análise mais crítica da universidade no país. Todavia, apesar da tendência de avanço originado no seio universitário e nas instâncias sociais, não é abraçada pelo governo e a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024 de 1961, e passa ileso ao debate (LEONIDIO, 2017). Jardim e Almeida (2016, p. 70) amarram este período da seguinte forma:

“Temos, assim, uma trajetória de estruturação do nível superior do ensino no país que é marcada pela elitização até o final da década de 1960 e, a partir daí, é dinamizada pela flexibilização das regras para oferta privada de ensino, o que configura prática estatal de mercadorização da educação, na medida em que o Estado estimula, indiretamente, o crescimento do setor privado.”

Na década de 80, nos países democráticos, a emergência do neoliberalismo como novo paradigma do modelo global do capitalismo culminou em uma série de viradas globais na maneira de enxergar e intervir no mundo. Em paralelo, brota-se uma crise institucional ocasionada pela “perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas” (SANTOS, p. 16). Destacamos que, nesse cenário, as políticas nacionalistas de desenvolvimento interno são substituídas por uma espécie de “cosmopolitismo mal interpretado” e a mudança imediata é clara: há uma alteração nos valores, nos interesses, nas instituições e na composição das elites (IBARRA, 2011).

Em assonância, vale mencionar que, no período ditatorial brasileiro, houve um condensado movimento de resistência dos movimentos sociais, daqueles que defendiam a educação pública de qualidade, os direitos humanos, civis e políticos. No contexto dos anos 90, em decorrência das novas políticas globais referidas, ocorre o mesmo movimento de tolhimento, agora retemperado, com as medidas de privatização dos órgãos estatais e redução dos investimentos públicos nas políticas sociais (AGAPITO, 2016). Mesmo a democracia vindo desterrar o autoritarismo em um nível global, observa-se que ela não fincou a bandeira da igualdade, pelo contrário: “marcou o triunfo de elites nacionais excludentes, aliadas a empresas e grupos forasteiros” (IBARRA, 2011, p. 244).

Em um movimento visceralmente análogo, o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, proporcionou uma maior abertura para o ensino superior privado, inclusive com fins lucrativos, além de não avançar muito sobre o conceito e a forma da Extensão Universitária em relação à precursora Lei 4.024/1961, a antiga LDB — que era conhecida como “meia vitória” após uma declaração utilizada por Anísio Teixeira, por representar uma conciliação de interesses que o governo de João Goulart se viu diante do conflito entre interesses do Estado e aqueles das instituições privadas (FREITAS; FIGUEIRA, 2020) — e nela permaneceu a ideia de uma via de mão única para prospecção do conhecimento; e mais: curiosamente, um ano após a sua promulgação, há um exponencial crescimento do setor privado educacional no Brasil (GOMES; MACHADO-TAYLOR; SARAIVA, 2015). No mesmo sentido, foram admitidas instituições com fins lucrativos, muitas com qualidade questionável (LLOYD, 2016).

Freitas e Figueira (2020) ainda abordam a dicotomia entre o público e o privado advindo

da LDB. Conforme os autores, os governos de Collor de Mello (1990-1992) e o posterior de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) eram afeitos aos pressupostos neoliberais, dando brecha e aderindo o Brasil a vários acordos e conferências que colocavam em contraste o discurso dos governantes que era proferido ao público e as práticas verdadeiramente realizadas. Numa repetição histórica, observa-se que, assim como no governo Vargas, que tinham características ambíguas na tentativa de conciliar as exigências do desenvolvimentismo e da popularidade juntas às camadas urbanas com os setores conservadores alinhados aos interesses políticos e econômicos norte-americanos (BASTOS, 2011), as contradições e projetos fundamentalmente inconciliáveis se repetem no início da redemocratização.

Em conformidade atinente aos novos modelos de governo, emerge também uma dualidade permanente de êxitos e fracassos. Em paralelo, podemos registrar que o desenvolvimento universitário assentou grandes progressos na luta pelo direito à educação, contudo, era redimida pelos imperativos da economia que passou a exigir uma mão-de-obra qualificada nos setores chaves da indústria. Este entrelaçamento de veredas distintas aprofundou-se com a globalização neoliberal da economia no interior de cada país. Culminou-se, então, na “contradição entre a rigidez da formação universitária e a volatilidade das qualificações exigidas no mercado.” (SANTOS p.26)

A lógica do mercado que, em benesse da concentração dos grandes capitais em monopólios na oferta do ensino superior em instituições privadas, acaba por criar implicações que fragilizam a universidade pública com a rudimentação da reflexão crítica em benefício da operacionalidade produtiva e flexível (AGAPITO, 2016). Ou ainda, aludindo Chauí (1999), há uma relação inversamente proporcional entre o acesso à educação na esfera pública e privada: ao passo que uma é rasgada, a outra é engrandecida. Diante desse conflito, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão também se vê fragilizada.

Dessa forma, a insurgente “universidade operacional” se preocupa primordialmente com a gestão, planejamento e previsão, controle e desempenho da estrutura organizacional (AGAPITO, 2016), tornando turva a diferenciação entre universidade e empreendimento. Caracterizada por abraçar métodos inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, ainda “está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual.” (CHAUÍ, 1999).

Faz-se importante dialogar sobre os impactos dos novos paradigmas econômicos para entendermos as políticas cada vez mais nocivas no sentido de tolher o crescimento das universidades e seu poderio crítico-reflexivo. O crescimento expansivo das faculdades e centros de educação voltados ao ensino tecnológico, além do crescimento massivo da mercantilização da educação, atalha, em certo sentido, a possibilidade de expansão das políticas extensionistas e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, presente na Constituição Federal (art. 207) e na LDB nº 9.394/96 (art. 53), que postula como previsão concernente às universidades.

Santos (2008) disserta que o ataque neoliberal às políticas econômicas e sociais repercutiram direta ou indiretamente nas prioridades de pesquisa e de formação; e, expandindo a sua reflexão, a extensão universitária também foi inevitavelmente atingida pelo deslocamento dos anseios sociais universitários às pautas mercadológicas. Trazendo Ribeiro (2011), “a universidade não deve ser uma instituição neutra; ela estará sempre a serviço de seu tecido social”.

Ademais, “a história de todos os países que floresceram e se desenvolveram é a história de sua cultura, e a história de sua cultura é hoje, a história de suas universidades” (TEIXEIRA *apud* RIBEIRO, 2011), trazendo um sentido multifacetado à universidade com base em sua responsabilidade social.

OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DIANTE DA MANUTENÇÃO DO PRINCÍPIO DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Em um cenário onde apenas 21% dos jovens brasileiros, entre 25 e 34 anos, concluíram o Ensino Superior, em comparação com a média da OCDE, que é de 44% (OCDE, 2021), é natural que se discuta mais os dados relacionados ao ingresso à universidade do que as funções posteriores daqueles que já estão inseridos no cenário universitário. Em outros termos, à maneira de Gadotti (2017, p. 8), “não se questionam os fins do ensino superior, mas apenas o acesso a ele”.

É com o fim de discutir o sentido da universidade que se faz necessária a sua análise como ponte entre os desígnios sociais e as possíveis soluções práticas; e é no eixo universidade e sociedade que brota a questão pertinente da tentativa de pôr em evidência a sua função social. Silva (2000) é uma das autoras que argumenta no sentido de colocar a extensão como a “porta de entrada” das instituições às temáticas sociais. Então, conforme a autora, tornar o conceito de extensão palpável é contribuir no sentido de construir uma identidade da universidade não desvinculada das pautas sociais.

Com o decorrer dos impasses históricos, evidencia-se que a evolução dos modelos de prática extensionista se aliam ao tempo do qual são fruto. De tal modo, em um sentido prático relacionado às concepções anteriormente apresentadas sobre a mercantilização da educação no Brasil e o tolhimento do aparelho estatal, demonstra-se que os resultados da prática extensionista universitária tenderão a um inevitável perfil elitista, sectário e antidemocrático em atendimento ao modelo vinculatório empresarial. Seguindo assim, em 2007, Alcântara já alertava sobre a possibilidade da extensão universitária perder seu caráter social e deixar de ser um produto das necessidades e das reivindicações sociais (ALCÂNTARA, 2007, p.4). Nesse sentido, o autor disserta que, colocar os benefícios econômico-empresariais acima do serviço em prol de grande parte da população que perdeu seu escasso patrimônio e se debate em desesperança, miséria e violência, torna a Universidade cúmplice de um sistema desumano e selvagem.

No mesmo sentido, Santos (2008, p.66-67) adverte que:

No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às actividades de extensão (com implicações no curriculum e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural.

O autor conclui, ainda, que, para evitar que a Universidade tenha um objetivo primordial voltado para atividades rentáveis com intuito de lucros extra-orçamentários, as atividades de extensão devem ter como objetivo prioritário “o apoio solidário na resolução dos problemas da

exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados.”

Assim como conceber a extensão com base na lógica do mercado tem a possível consequência de esvaziar o seu objetivo social, desvincular a extensão dos auspícios dos princípios do ensino e da pesquisa universitária pode construir uma abordagem de conhecimento desmembrada. Por tal motivo, discutir a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão é fundamental, tendo em vista “seu caráter pragmático e epistemologicamente complexo” (TAUCHEN *apud* GONÇALVES, 2015, p. 1231). Deve-se obedecer a noção que indissociável tem um caráter inseparável e concomitante, não se confundindo com a simples coexistência. Além disso, a tríade constitui uma “proposição filosófica, política, pedagógica e metodológica para a formação e o conhecimento desenvolvimento na e pela Universidade.” (GONÇALVES, 2015, p. 1236).

A extensão como processo de transformação social é realizada pela prática do referido princípio da indissociabilidade que conduz à produção do conhecimento científico com a finalidade de, em síntese, melhorar a vida das pessoas. Além do processo de construção social que a sociedade almeja, há a possibilidade de assumir uma postura emancipatória que dê abertura para a construção de uma nova realidade (PIMENTEL; GUGLIANO, 2014). Em símile, Pimentel e Gugliano (2014), ainda em análise sobre a extensão universitária no século XXI, trazem-na como uma “difusora de políticas públicas, transformadora da realidade social, parceira da sociedade neste processo de mudança e de novas realidades” (PIMENTEL; GUGLIANO, 2014, p. 402).

Com a população cada vez mais pobre, inaugura-se um renascimento economicista em detrimento do passado humano das sociedades e o prenúncio do fim da história (IBARRA, 2011), diante disso que a necessidade de projetos extensionistas de relevo social se faz primordial para apontar o certame das reais necessidades da população sem a arbitrariedade ou populismos inerentes à prática política.

É assim que a extensão, enquanto produtora de conhecimento, cria possibilidades de sensibilizar e dá abertura às potencialidades daqueles que futuramente poderão assumir postos público-legislativos, além de poderem ter a função de oferecer subsídios aos governos na elaboração de políticas públicas. Mais ainda, permite que os discentes vivenciem os problemas sociais e, a partir das teorias disponibilizadas em sala de aula, propor e intervir em atendimento à práxis universitária (PIMENTEL; GUGLIANO, 2014, p. 402).

O uso da extensão universitária para auxiliar na implementação de políticas públicas com o suporte entre governo federal e universidade é uma ferramenta que teve início no Governo de Fernando Henrique Cardoso e somente no governo Lula se consolidou com a história da reforma universitária que abraça a história da “luta dos movimentos sociais e da comunidade universitária por melhorias salariais, condições de trabalho, aumento de vagas para professores, além do aumento do percentual de financiamento das ações de ensino, pesquisa e extensão.” (PIMENTEL, 2015, p. 88). Merece destaque a (re)criação do Programa de Extensão Universitária - PROEXT, que tinha como objetivo financiar as ações extensionistas das IES em todo o Brasil. Com o programa, houve a implementação de financiamento de diversos projetos e programas por diversos ministérios que fizeram parte dos Editais e impulsionaram o reconhecimento e a sua institucionalização nacional (PIMENTEL, 2015).

A conciliação entre os setores burocráticos, sociais e universitários quebra o paradigma

da parede intransponível onde a universidade está relegada às suas próprias dimensões e excluída da práxis, as decisões públicas possuem as marcas dos interesses e percepções burocráticas da realidade e a sociedade se vê à mercê desse cenário.

Gadotti (2017) alude certas concepções conflitantes na prática extensionista, sendo uma mais popular e outra mais elitista e põe a FORPROEX como elemento aglutinador de uma visão definida da extensão universitária com perfil assistencialista, pondo-a como uma atividade que tem um significativo potencial de mudar os rumos da sociedade. É nesse conflito entre uma extensão como transmissão vertical do conhecimento e a outra como comunicação de saberes que lembramos de Paulo Freire e sua perspectiva educacional que exerce tamanha influência global no que tange os paradigmas extensionistas universitários.

Em um sentido freiriano, a extensão não deve ser conceituada a partir da crua passagem de informação às mentalidades ocas, pelo contrário: deve-se fomentar a interpenetração de conhecimentos; entender que cada qual é dotado de particularidades complexas que estão mergulhadas em um caldeirão borbulhante de ideais, crenças e repertórios únicos. Por tais motivos que, em sua obra *Extensão ou Comunicação?* Escrita durante seu exílio no Chile enquanto trabalhava no ICIRA (Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária), Paulo Freire (2015) faz um caminho linguístico da palavra extensão e a coloca em um sentido messiânico, unilateral, manipulativo; em outro sentido, traz também a palavra comunicação como o termo correto, pois ela possui um sentido bilateral e tem força libertadora, afastando-se da ideia de “domesticação” dos homens. Esta lógica se circunscreve na própria concepção de Gadotti, que traz a ideia da educação como a concretização daquilo que o aluno já sabe (GADOTTI, p. 9).

O atual panorama da extensão universitária perpassa pelo infortúnio de docentes que nunca participaram diretamente de uma atividade extensionistas; ou ainda, a obscuridade perante uma definição do que é a Extensão (SILVA, 2000; MACHADO; NASCIMENTO, 2022; RAMOS; CRUZ, 2020). Em estreita relação, emerge o questionamento de Gonçalves (2015, p. 1250) na percepção que

ainda temos muitos estudantes formados nas Universidades públicas sem sequer cogitarem ou vivenciarem atividades de pesquisa ou produção de conhecimento, nem elementos inerentes à extensão, como o diálogo com outros saberes e a interdisciplinaridade. A possibilidade de que participem está posta formalmente, seja por meio de atividades formativas, bolsas, atividades de Iniciação Científica, ou participação em atividades de Extensão, porém, ela não deveria ser somente possível, mas obrigatória (o que implica em garantir condições para tal), conforme o princípio constitucional.

A proposta institucional hegemônica para o ensino superior tem sido aquela que marginaliza a visão crítica em prol de uma racionalidade que centraliza a ideia do homo economicus. As novas diretrizes nacionais que caminham no sentido oposto ao que vem sendo preconizado se mostra como uma importante ferramenta no que tange o enfrentamento da lógica mercadológica e abre brechas para a criação de projetos com teor social, que oportunizem a troca de saberes com as comunidades, além da possibilidade de prestação de serviços e oficinas que visem a inserção dos alunos na realidade social.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Gonzalo Arquiles Serna. Misión social y modelos de extensión universitaria: del entusiasmo al desdén. *Revista Iberoamericana de Educación*, México, v. 43, n. 3, 25 jul. 2007.
- INEP (BRASIL) (ed.). *Censo da educação básica 2020: RESUMO TÉCNICO*. [S. l.]: Inep, 2021.
- SERRANO, Rossana Maria Souto Maior et al. A Extensão Universitária Brasileira: olhares sobre sua história. *Saúde em Redes*, São Paulo, v. 5, n. 3, 2019.
- BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Qual era o projeto econômico varguista?. *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 41, n. 2, 24 ago. 2022.
- LEONIDIO, Luciano Flávio da Silva. *História do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras–Forproex (1987-2012)*. Orientador: Profº Dr. Edilson Fernandes de Souza. 2017. Tese (Doutor em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.
- FREITAS NETO, José Alves de Freitas. A reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. *Revista Ensino Superior Unicamp*, [s. l.], 2011. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/a-reforma-universitaria-de-cordoba-1918-um-manifesto>. Acesso em: 24 ago. 2022.
- LLOYD, M. Una década de políticas de acción afirmativa en la educación superior brasileña: Impactos, alcances y futuro. *Revista de la Educación Superior*, v. 45, n. 178, p. 17-29, 4 abr. 2016.
- ROTHEN, J. C. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 8, n. 2 [17], p. 141-160, 7 fev. 2012.
- GOMES, V.; MACHADO-TAYLOR, M. de L.; SARAIVA, E. V. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL - BREVE HISTÓRICO E CARACTERIZAÇÃO. *Ciência & Trópico*, [S. l.], v. 42, n. 1, 2018. Disponível em: <https://fundaj.emnuvens.com.br/CIC/article/view/1647>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- AGAPITO, Ana Paula Ferreira. Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. *Temporalis*, [s. l.], v. 16, n. 32, 2016.
- IBARRA, David. O neoliberalismo na América Latina. *Brazilian Journal of Political Economy* [online]., v. 31, n. 2, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: [s. n.], 2008.
- CHAUÍ, M. A UNIVERSIDADE OPERACIONAL. Avaliação: *Revista da Avaliação da Educação Superior*, [S. l.], v. 4, n. 3, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1063>. Acesso em: 24 ago. 2022.
- RIBEIRO, RAIMUNDA MARIA DA CUNHA. A extensão universitária como indicativo de responsabilidade social: pesquisa em extensão universitária. *Revista Diálogos: cartas pedagógicas e outros escritos*, Brasília, v. 15, n. 1, 2011.
- PAULA, João Antônio de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. *Interfaces - Revista de Extensão da UFMG*, v. 1, n. 1, p. 5-23, 2013.

JARDIM, F. A. A.; ALMEIDA, W. M. de. Expansão recente do Ensino Superior brasileiro: (novos) elos entre educação, juventudes, trabalho?. *Linhas Críticas*, [S. l.], v. 22, n. 47, p. 63–85, 2016. DOI: 10.26512/lc.v22i47.4776. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4776>. Acesso em: 24 ago. 2022.

PIMENTEL, Geyza Alves; GUGLIANO, Alfredo Alejandro. Extensão universitária e universidade no século XXI. *Revista Científica do Núcleo de Pesquisas Eleitorais e Políticas da Amazônia*, [s. l.], v. 2, n. 2, 2014.

PIMENTEL, Geyza Alves. UNIVERSIDADE E POLÍTICAS DE EXTENSÃO NO BRASIL DO GOVERNO LULA: Período de 2003 a 2010. Orientador: Prof. Dr. Alfredo Alejandro Gugliano. 2015. Tese (Doutorado em Ciência Política) - UFRGS-UFRR, México, 2015.

GONÇALVES, N. G. Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. *Perspectiva*, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 1229-1256, 2016. DOI: 10.5007/2175-795X.2015v33n3p1229. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n3p1229>. Acesso em: 30 ago. 2022.

GADOTTI, Moacir. Extensão Universitária: Para quê?. Instituto Paulo Freire, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 30 ago. 2022.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação? 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. 127 p.

RAMOS, N.B.R.; CRUZ, S.P.da S. Extensão universitária como espaço formativo na formação inicial de professores dos anos iniciais. *Pensar Acadêmico*, Manhuaçu, v. 18, n.2, p. 359-370, maio-agosto, 2020.

MACHADO, E.; CÉSAR CARVALHO NASCIMENTO, R. . CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM UMA UNIVERSIDADE INTERIORIZADA E INTERNACIONALIZADA: : EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS INSTITUCIONAIS. *Revista Extensão*, [S. l.], v. 22, n. 1, p. 23–31, 2022. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/revistaextensao/article/view/2839>. Acesso em: 30 ago. 2022.

Formação de leitores: um olhar sobre o planejamento docente

Reader education: a look at teacher planning

Regina Lúcia Lisboa Pena

Universidad de la Integración de las Américas Escuela de Postgrado

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas

Orientador: Prof.º Dr. Wagner Barros Teixeira

Coorientador: Prof.º Dr. Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.25

RESUMO

O presente estudo intitula-se “Formação de leitores: um olhar sobre o planejamento docente”. Descreve as mudanças nas crenças e práticas de professores de uma escola da rede pública na cidade de Itacoatiara-AM/Brasil que ministram aulas de Língua Portuguesa para alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. Este estudo teve como objetivo geral analisar como os formadores de leitores, planejam suas aulas de leitura para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Itacoatiara-AM/Brasil. Além de especificamente verificar os conceitos de leitura que norteiam o planejamento docente das aulas de leitura para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Utilizou-se a pesquisa Exploratória descritiva. Com o enfoque qualitativo e quantitativo sobre a formação de leitores por meio de variados instrumentos de coleta de dados. Os principais resultados apresentam que a maioria dos docentes que trabalham com Língua Portuguesa na escola pesquisada não consideravam as três etapas da leitura, principalmente a pré-leitura, em seus planejamentos docentes o que não agregava valores ao ensino.

Palavras-chave: etapas da leitura. formação de leitores. planejamento docente.

ABSTRACT

This study is entitled “Formation of readers: a look at teacher planning”. It describes the changes in the beliefs and practices of teachers from a public school in the city of Itacoatiara-AM/Brazil who teach Portuguese language classes to students from the 1st to the 5th year of Elementary School I. This study aimed to analyze how the reader trainers, plan their reading classes for students in the early years of Elementary School in Itacoatiara-AM/Brazil. In addition to specifically verifying the reading concepts that guide the teaching planning of reading classes for the early years of Elementary School. Exploratory descriptive research was used. With a qualitative and quantitative focus on the formation of readers through various data collection instruments. The main results show that most teachers who work with Portuguese at the school surveyed did not consider the three stages of reading, especially pre-reading, in their teaching plans, which did not add value to teaching.

Keywords: stages of reading. reader training. teacher planning

INTRODUÇÃO

A referida pesquisa busca entender como as metodologias docentes no que se refere a leitura vinham sendo desenvolvidas no espaço escolar, bem como os professores vinham fazendo seus planejamentos, se contemplam os três processos: pré-leitura, leitura e pós-leitura para um ensino mais rentável.

Situação problema: Na condição de educadora que atua acompanhando a formação leitora dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de Itacoatiara/AM, percebeu-se a importância de se implementar um trabalho de formação de leitores bem planejado. Dessa forma, e considerando o planejamento docente, foi proposto a seguinte pergunta central: Como o professor que trabalha com a formação de leitores nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em Itacoatiara/AM, planeja sua aula de leitura? objetivo geral:

buscou-se, Identificar como os formadores de leitores planejam suas aulas de leitura para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Itacoatiara/AM.

A presente obra se justifica pois entende-se que o processo de leitura é desenvolvido em etapas, mas, muitas vezes, o planejamento docente atenta-se apenas para a de leitura e pós-leitura desconsiderando a fase inicial, denominada de pré-leitura. Mediante o exposto, a proposta ora apresentada pauta-se na verificação de como se realiza o planejamento das aulas de leitura em Itacoatiara, nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, este trabalho possui relevância em dois aspectos: a relevância científica, porque ao tratar do tema ele vai dialogar com outras pesquisas que também abordaram essa mesma temática, compondo o Estado da Arte da área de leitura e da formação de leitores. Além disso, possui relevância pedagógica, porque vai analisar o fazer docente, o planejamento docente que pode trazer elementos que subsidiem discussões e formações pedagógicas sobre formação de leitores e ao relativo à leitura na escola.

LEITURA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Quando se refere à leitura, trata-se não do ensino da leitura decodificada, mas do ensino da leitura para compreensão, para a produção de sentidos, para a construção do conhecimento do leitor; enfim, para a competência leitora. Nesse contexto, passamos agora a pontuar brevemente algumas concepções de leitura evidenciadas ao longo dos anos por muitos pesquisadores, dentre eles, Kato (1985).

A primeira delas é leitura ascendente, de visão estruturalista e mecanicista da linguagem. Teixeira (2017, p. 33) menciona que nesse tipo de leitura o leitor extrai do texto:

O sentido que ali supostamente existe. Dessa forma, o eixo principal do processo de leitura é o próprio texto, considerado como objeto uno, com existência própria, dependente diretamente da forma, ganhando sentido por si só, sem dar relevância ao(s) sujeito(s) enunciador(es) ou à própria situação de enunciação.

Solé (1998, p. 23) ressalta também que nessa concepção:

Se considera que o leitor perante o texto, processa seus elementos componentes, começando pelas letras, continuando com as palavras, frases... em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva a compreensão do texto. As propostas de ensino baseadas no mesmo atribuem grande importância às habilidades de decodificação, pois consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente.

Entende-se que o texto em si é o próprio centro. Isto é, a leitura é realizada apenas por meio da decodificação dos signos de maneira crescente. Postulam os referidos autores, que tudo que está no texto é importante. Ele, por si só, tem as respostas.

Alarcão (2001, p. 58), também reforça que

Os modelos ascendentes [...] Ignoram quase completamente o contexto em que o texto é lido e os conhecimentos extralinguísticos do sujeito leitor. [...] Reconhecendo o papel da memória. [...] o leitor passaria por uma série de processos graduais: fixação do olhar, formação da imagem icônica de pedaço da página para onde dirigiu o olhar, identificação de caracteres, relação com os conhecimentos lexicais que possui, representação fonética, retenção na memória primária, intervenção dos conhecimentos sintáticos e semânticos para definição do sentido.

O autor coloca muito latente uma das características fortemente presente nessa concepção, a situação da mecanização e a ausência quase que completa da ativação do conhecimento de mundo que o leitor traz consigo. Koch e Elias (2018, p. 10) ressaltam ainda que a leitura “é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade.

Os autores dizem, portanto, que ao leitor cabe o reconhecimento do sentido das palavras e a estrutura do texto. Ele apenas é um mero decifrador do que lê, sem nenhum significado. Sobre isso, Coracini (2002, p. 14) reitera que o leitor, nesse caso, é um “[...] receptáculo de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir sentido”. Aqui o leitor é visto como um recipiente que apenas recebe, o texto sozinho dá informações que se julga importante para o sentido do que se lê, parece ser a único motivo de sentido. Assim, a leitura torna-se uma ação passiva.

Assim, para Koch e Elias (2018), nessa concepção não se leva em conta os conhecimentos prévios do leitor, nem permite que ele faça inferências, pois o texto deixa tudo claro. Dentro desse pensamento, não é dada a devida importância do leitor poder relacionar com outras vivências. O que importa é apenas o texto.

[...] a leitura é um processo de compreensão, essencialmente, indutivo em que o papel fundamental é dado ao texto, ao seu código e aos processos de descodificação. Este modelo é constituído, segundo um processo categorizado, no sentido ascendente, ou seja, em primeiro lugar, o texto influencia o leitor: através dos sinais visuais, gráficos (nível inferior), para depois avançar a um patamar superior, que será o nível sintático e semântico, que levará ao sentido do texto. (ANTUNES, 2009, p. 13)

O autor só reforça o que os outros estudiosos do assunto já citaram, dizendo que nesse tipo de visão o texto é o eixo principal do processo de leitura, assim como a decodificação.

A segunda definição de leitura chamada de descendente se baseia na Psicologia Cognitiva. Nessa concepção segundo Teixeira (2009, p. 34) “o eixo principal do processo está calcado no leitor – e não mais no texto”.

Solé (1998, p. 23) diz ainda que nessa concepção:

O leitor não prossegue letra por letra, mas usa seus conhecimentos prévios e recursos cognitivos para antecipar e focalizar o conteúdo do texto para verificá-lo. Assim, quanto mais informações um leitor tiver sobre o texto que está prestes a ler, menos precisará se concentrar nele para criar uma interpretação. Dessa forma, o processo de leitura também é sequencial e hierárquico, mas neste caso descendente: a partir das hipóteses e antecipações anteriores, o texto é processado para sua verificação. (1998, p. 23).

O sentido do texto é construído tendo como base o conhecimento prévio. Esse ponto de vista é voltado para o leitor, o que importa é o conhecimento que ele já tem. Ele usa o texto só para confirmar ou não o que ele sabe, baseado nas hipóteses. Nesse modelo, a leitura é mais ativa que na ascendente.

Alarcão (2001, p. 59-60) afirma que os modelos descendentes:

[...] assentam na hipótese de que, para compreender um texto, o leitor se socorre das suas experiências passadas e dos seus conhecimentos (sobre o tema e sobre a língua) e progride segundo um processo gradual de levantamento de hipóteses relativamente às quais procura no texto índices gráficos, sintáticos e semânticos que as confirmem ou rejeitem. Se o primeiro caso se verifica, a informação confirma as expectativas levantadas. Se não, levanta novas hipóteses, tendo agora em consideração os índices, entretanto fornecidos pelo texto. Nesta perspectiva, a leitura é considerada como um processo predominantemente dedutivo a partir da experiência do sujeito leitor que se serve do texto para recolher

amostras que possam certificar as suas hipóteses.

Na concepção descendente, a leitura é entendida como um procedimento de entendimentos dedutivos, em que vivências e os conhecimentos prévios do leitor toleram a formulação de hipóteses a respeito do que está sendo lido, que ao final da leitura poderão confirmar ou refutá-las. “Neste modelo é dado o papel principal ao leitor, que é livre de selecionar a informação do texto que lhe é mais útil, agrada-lhe mais e vai ao encontro aos seus pré-conhecimentos e experiências anteriores” (ANTUNES, 2009, p. 12).

A terceira visão é a conhecida como interativa ou interacionista. Aqui não há uma centralização exclusiva entre texto e leitor, ao contrário, há uma grande conexão. Sobre isso, Solé (1998) ressalta que “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura” (SOLÉ, 1998, p. 22).

Mediante o exposto, nota-se que tanto as informações do texto quanto as informações do leitor são importantes e elas entram em contato e interagem no processo de leitura, unindo o que tem no texto com o conhecimento de mundo do leitor, possibilitando-lhe fazer análises mais profundas e permitindo a melhor interpretação possível. “Os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto. Considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores” (KOCH e ELIAS, 2018, p. 11 – grifos do autor).

Há uma integração das concepções ascendente e descendente, o leitor ao mesmo tempo que utiliza seu conhecimento de mundo, usa também o conhecimento do texto para construir a compreensão leitora. Teixeira (2009, p. 34) postula também que:

A leitura passa a ser um processo que integra as concepções anteriores, lançando mão de ambos os movimentos ascendente e descendente para que haja a obtenção de sentido(s). [...] partindo de um banco de dados armazenado em sua memória, oriundo de seus conhecimentos linguístico, discursivo e enciclopédico, o leitor se depara com as informações deixadas pelo autor no texto, “pistas” ou “pegadas” de leitura, a fim de (co)construir sentido(s).

Para Teixeira (2017), nesse processo, o texto não é mais, sozinho, o centro e muito menos o leitor. Nessa construção de sentidos, o diálogo em torno do texto é muito relevante, uma vez que viabiliza o entendimento das estruturas sintáticas, o conhecimento das letras, a função dos diferentes tipos de textos e estimula o desenvolvimento da linguagem, o vocabulário e o conhecimento do mundo. No que tange ao ensino, Solé (1998, p. 24) ressalta ainda que as propostas baseadas nessa concepção “ressaltam a necessidade de que os alunos aprendam a processar o texto e seus diferentes elementos, assim como as estratégias que tornarão possível sua compreensão”. Portanto, o sentido de um texto é construído a partir da relação e interação texto/leitor. Antunes (2009, p. 15) postula que

O leitor identifica e constrói unidades de sentido a partir dos estímulos apresentados no texto; mas por outro lado implementa estruturas mais globais que o levam a mobilizar o seu conhecimento sobre o assunto, a desenvolver expectativas, a formular hipóteses, a tirar conclusões. E tudo acontece na interdependência.

Koch e Elias (2018) também defendem a terceira concepção, eles dizem que

A leitura, então, é uma atividade interativa de alta complexidade para a produção de sentido, que se realiza evidentemente a partir dos elementos linguísticos presentes na superfície dos textos e em sua forma de organização. Mas requer a mobilização de uma grande quantidade de conhecimento dentro do evento comunicativo. (KOCH e ELIAS, 2018, p.11).

Koch e Elias (2018) ainda retrucam que a concepção interativa avalia a leitura como espaço de interação entre sujeitos, ou seja, o leitor e o autor do texto, onde o leitor, nesse contexto, tem uma posição ativa, fazendo uso de estratégias linguísticas e operações sociocognitivas para construir sentidos. Esses postulados vão de encontro à visão bakhtiniana da linguagem, pois, para Bakhtin (2006) a linguagem é fundamentalmente social, histórica e, portanto, ideológica. Assim, Bakhtin (2006) postula ainda que

As palavras são tecidas a partir de uma infinidade de fios ideológicos e servem como tecido de todas as relações sociais em todas as esferas. É claro, portanto, que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as mudanças sociais, mesmo aquelas que estão apenas começando, que ainda não tomaram forma, que ainda não pavimentaram o caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. . A palavra é o meio em que se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de produzir uma forma ideológica nova e pronta. A palavra é capaz de registrar os estágios de transição mais íntimos, mas fugazes, da mudança social. (p. 42).

Partindo da premissa da interação entre texto e leitor, dada a complexidade e importância da leitura no que diz respeito a produção de sentido, vale ressaltar que

O lugar mesmo de interação [...] é o texto cujo sentido não está ali, mas construído, levando em conta, para tanto, as pistas textuais do autor e o conhecimento do leitor, que deve adotar uma atitude ativamente responsiva ao longo do processo de leitura. Em outras palavras, quer o leitor concorde ou discorde das ideias do autor, espera-se que o leitor as complete, adapte, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 290).

Formação de leitores

Formar leitores é um processo que requer tanto da família e principalmente da escola firmeza, responsabilidade, vontade e olhar futurista, no intuito de formar cidadão-leitor melhores.

Sobre isso Moreira (2013, p 19) diz que “É preciso construir o leitor crítico capaz de posicionar-se no mundo, um leitor que transcenda o mero deciframento e seja capaz de abordar a leitura informativa e estética, enfrentando o texto, questionando, sentindo-o”.

Para que isso aconteça é necessário que a habilidade leitora seja desenvolvida desde cedo. As crianças, antes mesmo de entrarem na escola, antes mesmo de saberem ler, já realizam a leitura de mundo a partir do que vê ao seu redor, pois é inerente ao homem essa vontade, necessidade, ou curiosidade em decifrar para adquirir novos conhecimentos.

É no ambiente familiar onde tudo começa, onde a leitura deve ser incentivada e realizada. Ela é tão relevante para a vida do homem que já há estudos que falam da importância da leitura quando o bebê ainda está no ventre da mãe, ouvir a voz da mãe ou do pai lendo pode servir como um estímulo para a criança e uma ferramenta que aproxima pais e filhos.

Russo (2015) no Blog Bebe.com.br, realiza entrevista com a psicóloga e psicopedagoga Melissa Blanco. Na entrevista, a especialista afirma que “Ainda na barriga, o bebê pode ouvir histórias contadas pela mãe. Ele é um leitor ouvinte nessa fase, claro. Escutar a voz cadenciada da mãe é sempre um prazer para o bebê, que começa a ouvir ali pela 20ª semana da gestação”. Desse modo, ainda no ventre materno, nas primeiras manifestações de afeto que mãe e filho vivenciam, em um processo de comunicação podem ser as primeiras relações de leitura.

A leitura no seio familiar torna-se o alicerce para inserir a criança e futuro aluno ao rico ao universo dos livros e textos, das poesias, dos contos de fadas, da literatura infantil, dos gibis

e outros.

Após o nascimento, a interação na comunicação continua, através das cantigas de ninar, que acalantam e acalmam o bebê, conduzindo-o para um sono tranquilo, embalado pela suave melodia da voz materna. Essa troca de afetos prossegue através das histórias narradas, pelas pessoas que fazem parte do círculo de afeto das crianças: a mãe, o pai, o irmão ou irmã maior, o tio ou a tia, o avô ou a avó, a babá, entre outros contadores de histórias, que fazem parte do contexto familiar. Moreira (2013, p.19) diz que

[...] elas com isso descobrem a magia da leitura pelo fascínio das letras, gravuras, sílabas que habitam o livro, levando-as ao mundo da curiosidade. Todo o desenvolvimento intelectual, social e afetivo da criança desenvolverá com maior enriquecimento quando desde cedo sua habilidade de entender o mundo é trabalhada pelas leituras diversas, principalmente pelas leituras infantis que a leva outro mundo e a permite compreender a sociedade a sua volta.

Estabel e Moro (2005, p. 3 *apud* ESTABEL E MORO, 2011, p. 78), reforçam a citação acima afirmando que “o papel da família nos primeiros contatos entre a criança e as narrativas são fundamentais. Pode-se dizer que estes são os primeiros mediadores de leitura,” principalmente quando a criança ainda não sabe lê. Essa parceria com o adulto, a criança e a leitura são essenciais. O adulto é quem vai dando norte e sentido as histórias que para a criança não seria nada, sem a presença e sua voz. As narrativas constituem modos de mediação que poderiam estar presentes em todos os processos do desenvolvimento do ser humano. Com certeza esses primeiros ensaios de leitura refletirão de forma positiva quando a criança iniciar a vida escolar e permanecerá se incentivado tanto na escola quanto no seio familiar (REYES 2010).

Embora as famílias não estejam encontrando tempo para exercer sua função, a participação dela nesse processo de formação de leitores constitui-se essencial, devem estimular a criança através do manuseio de livros em casa para que se torne íntima dele.

Barbosa (1994, p. 141) afirma que [...] as crianças que tiveram oportunidades de viverem num meio letrado, onde atividades de ler e escrever estavam escritas no cotidiano familiar [...] iniciam sua escolaridade com uma vivência diferente em relação aos usos da escrita e da leitura.

Interação através da linguagem

Em uma sociedade que não lê, a conquista da leitura é o primeiro passo para a formação dos valores da sociedade, propiciando a participação social, a compreensão do homem pelo homem, a melhoria do nível cultural, formas de lazer, formação e exercício da cidadania, inclusão e acessibilidade. “O espaço de construção social do conhecimento é a escola, sendo a sala de aula o ambiente privilegiado para a interação através da linguagem entre professor e alunos” (KLEIMAN e MORAES, 1999, p.49).

A formação de leitores é um procedimento que deve ser sempre incentivado, como dito anteriormente, deve ser iniciado no berço familiar, e aperfeiçoado na escola para continuar por toda vida do ser humano. Contudo, esse incentivo nem sempre acontece em casa. Então, é na escola que as possibilidades de formação leitora podem acontecer mais e melhor, valorizando sempre o conhecimento trazido pelo educando, preparando-o para tornar-se um leitor habilidoso e experiente.

Sobre isso, Teixeira (2017, p. 53-54) frisa que “é de suma importância que o professor

de leitura prepare seu aluno para se tornar um leitor experiente, propiciando-lhe ferramentas que o façam desenvolver estratégias de leitura, sempre visando à autossuficiência”. Com tudo isso, é possível que se forme leitores críticos e autônomos. E que o educando perceba que no texto há sentidos previsíveis, e esse sentido pode estar conectado às experiências vivenciadas pelo educando seja de seu cotidiano ou de outras leituras já realizadas. “A principal tarefa da escola é ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de construir relações e conexões entre os vários nós da imensa rede de conhecimento que nos enreda a todos” (KLEIMAN e MORAES, 1999, p. 91).

Relevância da leitura

A leitura na escola é passaporte para o mundo letrado. A aprendizagem e o gosto pela leitura são maiores em ambientes que as pessoas leem bastante. Se não em casa esse ambiente precisa ser a escola. “É função da escola formar sujeitos letrados (no sentido pleno da palavra), não apenas sujeitos alfabetizados” (KLEIMAN e MORAES, 1999, p.91).

É importante salientar que se a leitura é a base, o alicerce de todo o processo de ensino e aprendizagem, a tarefa de ensinar a ler na escola é, portanto, da responsabilidade dos educadores das diferentes disciplinas, e não apenas do professor de português. A leitura é um instrumento de aquisição de conhecimento, é uma ferramenta que permite aprender a aprender.

Deixar a responsabilidade do ensino da leitura ao professor de Língua Portuguesa equivale a negar o valor social da leitura. O papel do professor de Português é propiciar as condições para que o aluno descubra como esse objeto é construído e articular a leitura do texto ao objeto cultural do qual ele é uma manifestação (aos gêneros), mas ajudar o aluno a entender o texto e apreciar e valorizar a leitura é trabalho de todos. (KLEIMAN E MORAES, 1999, p.127).

Para formar bons leitores é necessário o entendimento de que, muito embora se incentive essa ação na escola, não pode ficar restrita a ela, deve ser entendida e realizada fora dela também.

Deve perpassar os muros que a cerca. A escola pode proporcionar esse transbordo, mediante a atividades de leitura em todas as suas nuances. “A leitura tem uma função ampliadora. É fácil, a propósito, perceber a sua importância na formação do educando, como pessoa, como ser social e como cidadão. Em especial na direção do desenvolvimento de sua capacidade de escrita.” (PROENÇA FILHO, 2017, p. 156).

Foucambert (1994, p. 17) afirma também que:

[...] A escola é um momento de formação do leitor. Mas se mais tarde essa educação for abandonada, ou seja, se as instituições de ensino nem sempre se dedicarem a ela, teremos pessoas que, por razões sociais e culturais, continuarão sendo leitores e progredindo na leitura, e outras que se retirarão e qualquer processo desistir.

Desse modo, principalmente quando a família não faz seu papel de incentivar a leitura, ou não tem condições de auxiliar seus filhos nas práticas leitoras, faz-se necessário que a escola se empenhe mais e mais para que não aconteça o retrocesso que a citação retrata, mas almeja-se que haja sempre o progresso da leitura. Formar leitores nas escolas torna-se fundamental para a busca do exercício da cidadania e de uma realidade menos desigual. É o que afirma Cunha (2008, p. 54) “esse vínculo natural [entre escola e leitura] torna-se imperativo num país com as desigualdades sociais nos níveis existentes em nosso país, onde a família não exerce o papel de primeira e mais importante definidora do valor da leitura”.

Teixeira afirma que a “[...] etapa da pré-leitura, é primordial para o sucesso das fases subsequentes, uma vez que visa a preparar o aluno para que identifique nas fases seguintes as características linguísticas, discursivas e culturais presentes no texto” (2017, p. 54).

Ademais, visa também

[...] desencadear o conhecimento prévio do aluno acerca do texto, fornecer informações que o aluno desconheça e que serão necessárias para um maior entendimento do que se está lendo, antecipar o sentido do texto a ser trabalhado ou, ainda antes, estimular a curiosidade para a leitura do texto (SILVA, 2018, p. 27).

Partindo dessas premissas, com esses objetivos, as atividades preliminares, que antecedem a leitura, tornam-se mais relevantes ainda, posto que por meio deles é possível haver melhor entendimento do texto e a construção do sentido, uma vez que, as ações que o aluno pode desenvolver no seu processo de ler vão estar diretamente relacionadas com a localização, com a identificação e a captura de informações do próprio texto.

A etapa de pós-leitura, que se dá posterior à leitura propriamente dita, deve possibilitar ao aluno-leitor continuar construindo, compreendendo e aprendendo.

Em relação às atividades de pós-leitura, Solé (1998, p. 173) ressalta que:

Promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com relação ao que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados. Estas atividades podem ser propostas desde o início da escolaridade, a partir da leitura realizada pelo professor e da ajuda que proporciona.

Mediante o exposto, é muito importante que o aluno/leitor também identifique na sua ação, seja ela guiada pelo professor ou de forma autônoma, que a leitura, como processo de significação, se dá quando consigo alcançar os objetivos preliminares que se imagina para aquele texto, que também podem ser alteradas ou confirmadas.

PROCESSOS METODOLÓGICO

A presente pesquisa deu-se em uma escola da rede pública localizada no município de Itacoatiara-AM/Brasil. É uma escola de Ensino Fundamental I que atende 527 alunos de 1º ao 5º ano. É uma escola tradicional do município de Itacoatiara, Amazonas/Brasil. Possui infraestrutura predial antiga com características de meados de século XX, ou seja, o prédio da escola obedece a estrutura arquitetônica das escolas do século passado.

O contexto atual impõe à escola a necessidade de voltar-se para uma Filosofia de Educação que possa contemplar as múltiplas dimensões do homem enquanto sujeito inserido em um determinado contexto. O enfoque, trata-se de uma abordagem, qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

Os professores informantes, sujeitos da pesquisa são 08 professores graduados, em Licenciatura Plena em Pedagogia, ou Normal Superior, com pós-graduação em diferentes áreas do conhecimento; São formadores de leitores, que ministram aulas de Língua Portuguesa, em

uma escola da rede pública, que oferta educação básica de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental no Município de Itacoatiara, no estado do Amazonas.

ANALISES DOS RESULTADOS

Os resultados desta pesquisa serão apresentados a partir da abordagem adotada na pesquisa e serão expressos por meio de tabelas e gráficos expostos no decorrer dos resultados.

Esse processo de elaboração dos planos de aula pelos informantes e a aplicação do questionário servirá para analisar como o professor que trabalha com a formação de leitores nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em Itacoatiara/AM, planeja sua aula de leitura. Se os professores em seus planos de aula de leitura incorporam as três etapas da leitura.

Tabela 1 - plano de leitura 1– objetivos dos planejamentos de aulas de leitura

Objetivos dos Planejamentos	Nº	Colaboradores
Ouvir, com atenção e interesse, a leitura de texto literário.	01	'A'
Produzir um texto com o auxílio do professor.	01	'B'
Identificar no texto palavras escritas com as letras “T”, “D”, “V” e o número de sílabas que formam cada palavra.	01	'B'
Identificar e apreciar lendas amazônicas desenvolvendo a capacidade de leitura com significação e interpretação.	01	'C'
Ler textos com fluência de modo a possibilitar a compreensão.	01	'D'
Desenvolver a capacidade do uso da leitura e escrita de letras do alfabeto, reconhecendo as junções silábicas e habilidades de leitura individual.	01	'E'
Ler com fluência, entonação, dicção e ritmo para que a leitura se torne compreensiva.	01	'F'
Identificar o gênero e o tipo textual lido a partir das características presentes no texto.	01	'G'
Desenvolver a capacidade leitora, buscando os efeitos de sentido e compreensão dos textos.	01	'H'
Total de planejamentos	08	Todos

Fonte: A autora (2022)

A partir dos dados coletados, percebeu-se que quatro professores, os informantes 'C', 'D', 'F' e 'H', propõem em seus planejamentos de aula de leitura o 'desenvolvimento de habilidades e compreensão leitora. Desses quatro professores, os informantes 'C' e 'H' além da compreensão leitora enfatizam a construção de sentidos. O que vai de encontro ao que já foi citado anteriormente nas falas de vários autores que embasam nosso estudo na fundamentação teórica, sobre a compreensão leitora e a construção de sentido. O que reforça também Kleiman (2016) quando diz que a compreensão de um texto acontece mediante a interação com diversos níveis de conhecimento, e assim o leitor consegue construir o sentido do texto. Pois construir o sentido no texto faz nascer no leitor a relação de algo significativo em sua vida, é construir um significado no texto e compreendê-lo é entender de forma clara e objetiva a mensagem que está sendo transmitida.

O docente 'A' objetiva em seu plano de aula de leitura que o aluno 'ouça com atenção a leitura de texto literário', dando destaque ao gênero que para a criança iniciante na leitura é muito interessante conhecer o desenrolar do enredo, seja ouvindo ou lendo.

O professor 'B' elaborou dois objetivos, em seu plano de aula de leitura: o primeiro tem

como objetivo 'produzir um texto com o auxílio do professor'. Nesse contexto, o professor parece querer introduzir o desenvolvimento de outra habilidade linguística substituindo o ato de ler. Apesar de serem grandes aliadas na construção do conhecimento, estarem interligadas, uma completando a outra, leitura e escrita não significam que seja a mesma coisa. Ler não é escrever e escrever não é ler. Ler é um salto para a produção de texto e não ao contrário. Esse mesmo professor no segundo objetivo faz de sua aula de leitura um instante de verificação lexical quando visa 'identificar no texto produzido as palavras escritas com as letras T, D, V', seguido pelos informantes 'E' e 'G' que também objetivam em suas aulas o uso do léxico quando visam 'Desenvolver a capacidade do uso da leitura e escrita de letras do alfabeto, reconhecendo as junções silábicas' e 'Identificar o gênero e o tipo textual lido a partir das características presentes no texto', respectivamente. Isto é, esses informantes, em suas aulas de leitura, propõem-se a utilizar o texto como pretexto para trabalhar gramática, ortografia, o trabalho lexical.

O gráfico a seguir versa sobre o resultado da questão que pergunta se os professores informantes em suas aulas de leitura trabalhavam com as três etapas.

A etapa que começa o processo de leitura, conhecida como pré-leitura é de fundamental importância para as etapas seguintes, denominadas de leitura e pós-leitura, uma vez que é na etapa da pré-leitura que os conhecimentos prévios do aluno-leitor devem ser levados em conta e acionados com o intuito de fazer procedimentos cognitivos necessários a leitura de um texto (KLEIMAN, 2016).

Gráfico 1 – Resultados das perguntas do questionário



Fonte: A autora (2022).

Os dados nos mostram 37% dos informantes responderam que trabalhavam com as três etapas nas aulas de leitura, ou seja, 3 professores. E 63% informaram que em suas aulas de leitura não trabalhavam com as três etapas, isto é, 5 docentes.

Esse percentual dos docentes que não trabalhavam com as três etapas confirma o que já analisamos anteriormente nas análises dos planos de aula. Vale ressaltar que essa pode ser uma das lacunas evidenciadas no estudo, pois percebe-se a falta de formação continuada a respeito da leitura na escola.

Figura 1 - Formação X Leitura

FORMAÇÃO CONTINUADA

Seus benefícios no Ensino aprendizagem.



Fonte: A autora (2022)

Solé (1998) defende o ensino da leitura como uma questão de equipe, de tomada de decisão, de reflexão e de inovação para melhorar aulas dos professores formadores de leitores. Ela frisa que quando pensa no ensino das estratégias de leitura, parece evidente que necessita de todos os acordos possíveis.

Como pode ser visto na formação da figura 1, ambas as leituras são bem coordenadas, pois a leitura gera conhecimento e o conhecimento gera pensamento crítico. Ou seja, quanto mais você lê, mais conhecimento vai compor o assunto, o que vai moldar uma pessoa que pensa racional e argumentativamente. Hoje em dia um censo crítico é fundamental e a formação agrega valores educacionais ao educador e torna as aulas mais motivadoras, pois o professor passa a ter ideias melhores para montar seu planejamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou comprovado que os professores tinham uma visão fragmentada do processo do ensino da leitura, partindo direto para a leitura propriamente dita, e depois para a pós-leitura, deixando de lado a pré-leitura e tudo o que é possível o aluno fazer antes de ler de fato. Três professores informantes, embora tivessem concebido leitura como processo de compreensão leitora, e trabalhassem com as três ou duas etapas, necessitavam se aprofundar mais nas atividades para competência e formação leitora mais eficazes, uma vez que os educandos não entendiam, ainda, a complexidade que abrange o procedimento de leitura.

Essa situação pode ter acontecido devido o professor também não ter compreendido esse processo de leitura em sua totalidade, ou entendido, mas acabado por instruir de outra forma. Parece que por não conceberem leitura na forma adequada e por não conhecerem os fatores que poderiam ser ativados no processo global de leitura acabaram levando o aluno a não fazerem leituras proveitosas do texto.

Assim, a análise dos dados deixou evidente que a maioria dos docentes que trabalham com Língua portuguesa na escola pesquisada não consideravam as três etapas da leitura, principalmente a pré-leitura, em seus planejamentos docentes. Além disso, ficou explícita a alteração no discurso didático desses docentes, após o contato com a vídeo-palestra sobre o tema abordado nesta obra.

O uso das estratégias nas três etapas da leitura é meio de amadurecimento de competência leitora e autonomia para o leitor em formação. Desse modo, acredita-se que tenha ficado claro para esses docentes que o trabalho com as três etapas fornece instrumentos e ferramentas ao aluno-leitor, no intuito de dar-lhe autonomia no processo de leitura, para transformá-lo em leitor competente e crítico.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. A Leitura como meio de Desenvolvimento Linguístico – Implicações para uma didática da língua estrangeira. In: *Intercompreensão nº1*, ESE de Santarém, 53-8. 2001.
- ANTUNES, M.F.C.S. A Leitura em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2009.
- BAKHTIN, M. M. Estética da criação verbal. BEZERRA, Paulo (Trad.). 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2017.
- CORACINI, M. J. (Org.). O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. 2ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- ESTABEL, L. B.; MORO, E. L. da S. A mediação da leitura na família, na escola e na biblioteca através das tecnologias de informação e de comunicação e a inclusão social das pessoas com necessidades especiais. *Inc. Soc.*, Brasília, DF, v. 4 n. 2, p.67-81, jan./jun. 2011.
- FONSECA, J. Metodologia da pesquisa científica. Universidade Estadual do Ceará - Centro de Educação. Ceará 2002.
- Gil, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. M. Leitura e interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola. Campinas SP: Mercado de letras, 1999.
- KOCH, I. V.; ELIAS V. M. Ler e compreender os sentidos do texto. 3. ed. 13ª reimp. São Paulo: Contexto, 2018.
- MOREIRA, M. G. B. A formação de leitores e a perspectiva de políticas públicas para a leitura em Manaus. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas. Manaus - AM 2013.
- PROENÇA FILHO, D. Leitura do texto, leitura do mundo. 1 ed. Rio de Janeiro. Anfiteatro, 2017.

REYES, Y. A. A casa imaginária: leitura e literatura na primeira infância. São Paulo: Global, 2010.

RUSSO, N. A importância da leitura para bebês. Gravidez. Revista bebê.com.br. 26 de maio de 2015. Disponível em: <<https://bebe.abril.com.br/gravidez/importancia-da-leitura-para-os-bebes/>> Acesso em: 28 de nov. de 2021.

SOLÉ, I. Estratégias de Leitura: trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEIXEIRA, W. B. Formação de leitores: a pré-leitura no ensino de Línguas. Manaus: EDUA, 2017.

**Leitura prazerosa no 3º ano do 1º
ciclo do ensino fundamental I**

**Pleasant reading in the 3rd year of the
1st cycle of elementary school I**

Liozete da Silva Santos

Universidad de la Integración de las Américas Escuela de Postgrado

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la
Integración de las Américas

Orientador: Prof.º Dr. Juan Alberto Beranger

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.26

RESUMO

Este estudo aborda a importância do resgate da leitura prazerosa no terceiro ano do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, realizada em duas escolas Estaduais públicas de Manaus-AM/Brazil, no período de julho de 2019 a fevereiro de 2020. Para discutir a questão, tenta-se descobrir as principais causas da dificuldade de leitura e o papel da escola na formação da aprendizagem. O estudo é de natureza descritiva, com coleta de dados, por meio de entrevista e questionários. O enfoque é qualiquantitativa, com investigação de campo. A amostra da pesquisa foi composta por alunos do 3º ano do 1º ciclo. Os principais resultados apresentam que a aprendizagem da leitura tem sua importância relevante na formação educacional, os textos devem ser selecionados e ter como meta estimular a criança a gostar de ler, aprendendo a fazer isso com prazer e não como um dever difícil a ser cumprido. A leitura traz inúmeros benefícios para o ser humano, a escola e a família são os responsáveis por tal aprendizado, o aluno que não lê bem pode vir a sofrer duras consequências, que o podem excluir de uma sociedade letrada.

Palavras-chave: resgate. leitura. prazerosa.

ABSTRACT

This study addresses the importance of rescuing pleasurable reading in the third year of the first cycle of Elementary School, held in two public state schools in Manaus-AM/Brazil, from July 2019 to February 2020. To discuss the issue, we try to discover the main causes of reading difficulties and the role of the school in the formation of learning. The study is descriptive in nature, with data collection through interviews and questionnaires. The focus is qualitative and quantitative, with field research. The research sample consisted of students from the 3rd year of the 1st cycle. The main results show that learning to read has its relevant importance in educational training, texts should be selected and aim to encourage the child to enjoy reading, learning to do it with pleasure and not as a difficult duty to be fulfilled. Reading brings countless benefits to the human being, the school and the family are responsible for such learning, the student who does not read well can suffer harsh consequences, which can exclude him from a literate society.

Keywords: rescue. reading. pleasurable.

INTRODUÇÃO

A dificuldade na leitura é um tema problemático com o qual muitos professores, pais e alunos têm lidado, de maneira que cada um tem um olhar diferente sobre suas causas. Nesse contexto, os professores são aqueles que assumem o papel de mediadores na aquisição dessa competência, pelo aluno.

Devido à importância desse tema, muitos autores se ocupam em discutir os porquês dessas dificuldades, pois percebem que muitos alunos, mesmo cursando o quarto ou o quinto ano do Ensino Fundamental, não possuem o domínio da leitura e, conseqüentemente, da escrita, o que dificulta e muito no sucesso do desenvolvimento escolar desses alunos nos anos subsequentes.

Por isso, algumas pesquisas buscam identificar o problema e apontar possíveis ações que possam auxiliar os alunos a vencerem as dificuldades e a lentidão no aprendizado da leitura.

No entanto, o desafio da leitura se encontra na necessidade da busca e implementação de mecanismos que propiciem a atração pela leitura em séries iniciais, em que a criança está

descobrir seu mundo e está despertando para a realidade, com suas novas fantasias e descobertas.

Situação Problema: As dificuldades encontradas nos alunos do 3º ano do 1º ciclo das Escolas Estaduais do Ensino Fundamental, delinearam o interesse pelo tema resgate da leitura prazerosa, devido a forma que tem sido desenvolvida a aprendizagem dos alunos, e alguns problemas que tem dificultado o desenvolvimento da leitura no contexto escolar. Diante disso procurou-se saber: Pergunta Central: A falta de leitura tem se tornado um grave problema na realidade das escolas foco desta pesquisa?

Objetivo geral: Estabelecer a importância da leitura e desenvolver uma análise sobre o que a leitura significa na vida das crianças nas turmas de 3º ano do 1º ciclo do ensino fundamental em duas Escolas da Cidade de Manaus-AM/Brasil.

A presente obra se justifica pois o trabalho educacional demanda esforço compartilhado, a partir da participação de todos os seus integrantes em todos os segmentos da instituição escolar, uma vez que todos os integrantes da comunidade escolar fazem parte direta ou indiretamente do processo de aprendizagem educacional, para solução de problemas na proposição de planos de ação, e em sua avaliação, visando os melhores resultados do processo educacional. Dessa forma, a leitura pressupõe a atuação colaborativa como reforço a essa importante dimensão que é a leitura prazerosa na escolar.

A participação nesse modelo gerencial propicia o controle do trabalho coletivo, fazendo com que as pessoas possam observar para propor ações conjuntas, além de sentirem-se responsáveis pelos resultados obtidos na escola, construindo e conquistando sua autonomia, motivo pelo qual a leitura é o caminho para criação de uma educação de qualidade. Assim, sentem-se parte de uma realidade e não apenas como um complemento da mesma, tão pouco como simples instrumento para realizar objetivos institucionais determinados por outras pessoas.

Diante da prática da leitura é possível vencer de forma eficaz o trabalho individual em detrimento do coletivo, que por vezes é empregado nas escolas, para assim, promover uma construção de competência e associação com a coletividade.

Assim sendo, considera-se importante conhecer os principais problemas com os quais lidam os professores das escolas públicas estaduais de Manaus-AM, os identificadores da sua existência e os motivos que eles lhes conferem como óbices a realização de sua função.

FORMAÇÃO LEITORES

A leitura é importante na vida das pessoas, e principalmente para as crianças que estão começando a vivenciar essa prática em meio a sociedade, tendo contato diariamente com palavras, onde se faz a leitura.

O trabalho didático-pedagógico com a leitura que tenha como finalidade a formação de leitores aptos, capazes de produzir textos eficazes, tem origem na prática de leitura. O objetivo da leitura é formar cidadãos qualificados para compreender diferentes textos com os quais se deparam. Portanto, a escola deve oferecer materiais de qualidade para uma boa leitura, e para que seus educadores exerçam um trabalho capaz de transformar a vida dos pequenos leitores,

para torná-los leitores proficientes a fim de enfrentar os desafios de um mundo letrado com práticas de leituras prazerosas e eficazes.

O leitor qualificado é aquele que consegue interagir com o texto, identificando não apenas elementos explícitos no texto, mas também lendo nas entrelinhas, ou seja, extraindo significados também de elementos que não estão explícitos no texto.

Tratando da formação do leitor competente, os PCN's dizem que "Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito."(2001, p. 54).

Um bom leitor é aquele que consegue estabelecer relações entre o que foi lido e o que está lendo, mesmo sabendo que pode atribuir vários sentidos aos textos de uma só vez.

Portanto, para se tornar um bom leitor e eficiente, será preciso ter uma boa motivação, principalmente por parte dos professores na escola e em casa, com os pais, uma vez que, algumas vezes, a escola é o ambiente onde a criança tem a oportunidade de conviver com mais recursos e materiais que envolvem uma boa leitura, tais como: livros, revistas, cartazes, panfletos, jornais e outros meios que podem facilitar e contribuir com o processo de desenvolvimento da leitura.

Historicamente, o conceito de alfabetizar se identificou ao ensino aprendido da escrita, ou seja, alfabetizar resumia-se apenas a decodificar os sinais gráficos, transformando-os em "sons", e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos (BRASIL. Pró-Letramento, 2008, p.10).

Freire (2006, p. 23), versa sobre a importância da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras, das quais ele inclui também os vigias, as merendeiras e os zeladores. Em suas palavras: "Formação permanente, científica, a que não falte, sobretudo, o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola". (Ibidem)

A prática da leitura vem desde o início da civilização, quando o homem buscava compreender sinais de seus antepassados. O aprimoramento da leitura aconteceu com o surgimento da leitura formal, onde a sociedade buscou padronizar as informações que seriam disseminadas. Em virtude das distâncias produzidas pelo tempo, surgiram cartas e outros meios de comunicação, com o intuito de aproximar pessoas através da escrita e leitura.

De acordo com Nunes (2012, p.15),

Mais importante do que ensinar vogais e alfabetos nas séries iniciais do ensino fundamental, seria apresentar aos alunos o contato com a língua escrita com diferentes tipos de linguagens, pois é a partir daí que eles aumentarão sua compreensão, poderão fazer múltiplas leituras do mundo que os cerca.

O nascimento da leitura ocorreu pela necessidade de evolução do homem, tendo em vista que os símbolos precisavam ser entendidos e interpretados, considerando a leitura de figuras em paredes de cavernas e outros meios pré-históricos.

Em análise a história da leitura, Fonseca (2013, p. 92) explica que,

Os antigos leitores, muitas vezes obscurecidos nas pesquisas seriais e quantitativas, ao ganharem destaque nos estudos históricos mostraram que havia uma grande distância entre o prescrito e o vivido, entre o leitor idealizado e o leitor real, entre a interpretação considerada correta pelo autor e/ou editor e a compreensão adquirida no ato da leitura.

A leitura se transformou em uma necessidade para sobrevivência, que ao longo dos anos se aperfeiçoou e tornou-se cada vez mais indispensável, tendo em vista o desejo do ser humano de encurtar espaços e explorar o vasto mundo.

A importância da leitura

A leitura apresenta-se como uma importante habilidade para aproximar os sujeitos da cultura e contribuir para que se constituam como cidadãos (SOLE, 1998), exerçam sua cidadania e sejam incluídos socialmente.

O processo da leitura e sua compreensão, por outro lado, pode não ser visto com a mesma importância ou encarado por todos os indivíduos da mesma forma. As inúmeras possibilidades de interpretação de um mesmo texto geram discussões entre os leitores, uma vez que compreender não é uma atividade precisa, mas, nem por isso, é uma atividade de adivinhação.

Sobre essa prática, Kleiman (2000, p. 24) afirma que

A prática de sala de aula, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professores e alunos, temos primeiro uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não leva em conta se o aluno de fato o compreendeu. Trata-se, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa ser a versão autorizada do texto.

A leitura e a escrita, quando bem ensinadas, favorecem a reflexão crítica da vida, tornando os alunos mais conscientes.

No entanto, a leitura não pode se limitar a uma simples mistura de letras e linguagens, ela precisa ir além, pois o aluno necessita interagir com o que lê, e assim tomar gosto pela leitura, criando o hábito de ler bons livros.

Para Paulo Freire (2011, p. 20), “a compreensão crítica do ato de ler não se restringe à decodificação da palavra escrita, mas se condiciona aos contextos vividos: A leitura de mundo precede a leitura da palavra”.

O aluno jamais gostará de ler se aprender de forma mecânica, dado que ele não conseguirá levar a leitura para sua realidade. Muitas crianças leem sem compreender o que diz o texto.

A leitura faz com que o aluno amplie seus conhecimentos. Logo, é necessário que as crianças tenham livros de excelentes qualidade, para adquirir o gosto e o hábito pela boa leitura.

Conforme Wagner (2017, p.154),

O ato de ler se constitui como um rico processo de produção de sentidos, o qual se concretiza no diálogo entre o conhecimento prévio do leitor e os novos conhecimentos advindos por meio da leitura, em um diálogo produtivo entre leitor e texto, criando a partir dessa relação dialógica um espaço para a reflexão a respeito do mundo que o cerca.

De acordo com o autor, a leitura é um instrumento poderoso na produção do conhecimento do aluno. A leitura proporciona diferentes maneiras de ver o mundo e estimular os alunos

a gostarem da leitura.

Através dos conhecimentos adquiridos nos textos, pode-se conquistar direitos de cidadania, porque a leitura torna o indivíduo mais crítico e reflexivo em relação a sociedade. A leitura favorece a compreensão do mundo.

Para Luckesi (2005, p.122), “a leitura é um ato simples inteligente, reflexivo e característico do ser humano, porque ela nada mais é que um ato de compreensão do mundo, da realidade que nos cerca em meio a qual vivemos.”

Dificuldades da leitura

As dificuldades de leitura podem ser acompanhadas de várias causas, que pode ser tanto da escola, como dos pais. Mas também a criança pode sofrer de algum distúrbio de aprendizagem.

De acordo com Barbosa (2011, p. 54),

Estar com dificuldade de aprender significa estar diante de um obstáculo que pode ter um caráter cultural, cognitivo, afetivo e não conseguir dar prosseguimento à aprendizagem por não possuir ferramentas, ou não poder utilizá-las para transpô-lo.

Pode-se afirmar que se trata de um transtorno específico das habilidades de leitura, que muitas vezes o professor não identifica a raiz do problema e acha que o aluno é desinteressado e preguiçoso.

Para Cruz (2009, p. 180), “a criança com disgrafia apresenta uma escrita desviante em relação à norma/padrão, isto é, uma caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas.”

A criança disléxica não consegue processar a leitura, já que há uma dificuldade enorme em pronunciar as palavras no momento da leitura. No entanto, existe tratamento, pois se trata apenas de uma dificuldade de aprendizagem.

O método tradicional mecanizado de ensino não contribui para o aprendizado do aluno, pois ele não consegue compreender o que lê.

Sena (2001, p. 23), argumenta que “o ensino da língua baseado exclusivamente na gramática tradicional tem sido alvo de muitas críticas, bem como da leitura, que corresponde a causa para os alunos terem dificuldade de leitura.”

No entanto, os professores insistem em adotar posturas ultrapassadas que desestimulam o aluno a aprender. A leitura de forma mecanizada, como já mencionamos, atrapalha o aprendizado do aluno, já que o aluno pouco se atenta e participa das aulas.

Conforme Pereira (2009, p. 9), é a

Perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e por vezes má qualidade gráfica.

Deve-se trabalhar em sala de aula de forma interdisciplinar, rompendo com os métodos

tradicionais de ensino. A escola que trabalha de forma mecanizada, jamais conseguirá incluir no processo de aprendizagem as questões sociais e nem levar os alunos leitores a ver o mundo de forma ampla.

A leitura deve tornar-se mais que uma obrigação do aluno, deve ser vista por eles como uma chave para conhecer o mundo letrado. A leitura combate a alienação e a ignorância, abrindo portas para o futuro dos nossos alunos.

De acordo com Silva (2003, p. 49)

Ler é, numa primeira instância, possuir elementos de combate a alienação e a ignorância. Para ser compreendida, esta definição deve levar em conta a própria estrutura subjacente a sociedade brasileira, ou seja, a dicotomia das classes sociais mantidas pela ideologia (ou visão do mundo) das classes que estão no poder. Dominar o mecanismo da leitura e ter acesso àqueles livros que falam criticamente o ato de ler constitui um instrumento de luta contra a dominação.

A leitura amplia o horizonte do conhecimento. Quem tem a oportunidade de ler variados livros se afasta da ignorância e da alienação que muitas vezes é submetida pela sociedade em que vivemos.

A leitura não pode ser considerada apenas como um processo único, e sim como um processo contínuo de descobertas.

De acordo com Brito (2015, p. 36)

É apropriado comparar a leitura a uma viagem: Quando lemos um bom livro e nos deixamos ser transportados para uma realidade paralela, onde à medida que cada página é virada, o leitor é submetido a um universo único, repleto de descobertas, encantamento e diversão.

A leitura envolve a motivação e habilidades do aluno, e um bom educador capaz de transmitir o conteúdo de forma eficaz. O processo da leitura diz respeito ao leitor, ao texto e ao ambiente escolar, onde o aluno passa a maior parte da vida.

A importância da leitura

A importância da leitura é indiscutível quando o assunto em pauta é educação. Afinal, mesmo com o surgimento de tantas novidades tecnológicas a cada dia, os livros continuam sendo uma ferramenta essencial para o processo de aprendizagem e a formação de bons alunos. No entanto, conforme apontam os resultados da última edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL), o público brasileiro tem uma média de leitura inferior a cinco livros por ano e 30% dos entrevistados nunca comprou um livro, o que ajuda a aumentar o desafio de incluir esse costume na população (FRANÇA, 2020).

Nesse sentido, Silva (2011, p. 09), assevera que

Ler é ter uma fonte de imaginação, e é através dela que se obtém respostas a todas as indagações. O domínio da leitura traz ao mundo dos conhecimentos, o raciocínio lógico. Ninguém é capaz de ser grande pesquisador se não faz dos livros seu amparo, fazendo conexões com a vida para assim o recriar. Em outras palavras, a leitura deve ser feita de forma concreta, ou seja, tenha significado com o real leitor que deixará de ser objeto da leitura para se tornar o sujeito ativo na construção do significado.

Além do mais, de acordo com a pesquisa do IPL, o “gostar de ler” é algo mais característico do público infantil, o que reforça ainda mais a necessidade de estimular os momentos de

leitura desde a infância.

Dessa forma, desenvolve-se um maior domínio da linguagem, a criatividade e o potencial de concentração, habilidades essenciais para um aprendizado de qualidade e para a formação de alunos mais engajados com os estudos.

Além disso, é importante destacar outros pontos positivos que o exercício da leitura pode trazer para os estudantes de modo geral, que são:

- habilidades de interpretação de texto;
- ampliação das capacidades cognitivas para compreensão de ideias e organização de linhas coerentes de pensamento;
- enriquecimento do vocabulário;
- desenvolvimento de uma visão crítica e capacidade de argumentação;
- aquisição de novos conhecimentos e visões de mundo diferenciadas;
- memorização de histórias, incluindo lugares descritos, personagens e situações.

Quando os professores propõem atividades que promovem também a leitura em voz alta, os benefícios vão além, já que os alunos têm mais uma oportunidade de absorver melhor os novos vocabulários adquiridos, aprender a pronúncia correta das palavras e adquirir noções de ritmo e pontuação na fala (FRANÇA, 2020).

Ler um livro de literatura seja infantil, juvenil ou adulto é uma experiência absolutamente individual, subjetiva e mesmo afetiva. Por isso, o ideal é que aconteça sem cobrança de notas ou de fichas de leitura para preencher.

Para o autor, o ensino das séries iniciais pode ser tornado como sinônimo de leitura, de modo que as crianças possam se situar no mundo da escrita.

O ensino fundamental constitui a meta prioritária na nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional LDB 9.394/96, na qual determina que os Estados e Municípios tenham o papel de colaborar com meios de recuperar o sistema educativo, na busca de um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la, e não apenas para que se integrem ao mercado de trabalho.

A escola tornou-se e continua sendo a principal instituição responsável pelo ensino dos mecanismos de ler e escrever, em qualquer nível de escolaridade. Embora seja frequentemente ensinada para muitos aprendizes, a leitura nunca é uma atividade abstrata, sem finalidade.

Assim, Silva (2002, p. 47), afirma

Certamente que cada um de nós desenvolveu, ao longo do seu trajeto de vida, uma determinada concepção de leitura. Possuímos explícita ou implicitamente, uma definição do “ler” em função de uma prática que executamos, em função de experiências vividas em sociedade.

A leitura foi considerada, até a década dos anos 80, simplesmente um meio de receber uma mensagem importante. Hoje, porém, a pesquisa nesse campo definiu o ato de ler, em si mesmo, como um processo mental de vários níveis, que muito contribui para o desenvolvimento

do intelecto.

PROCESSOS METODOLÓGICOS

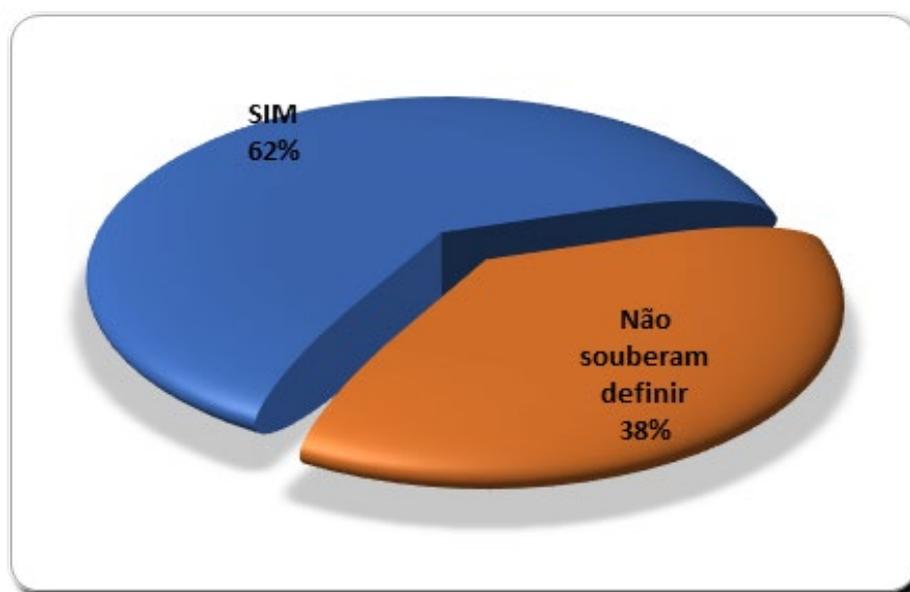
A presente pesquisa deu-se em duas escolas Estaduais localizadas na Cidade de Manaus-AM/Brasil, no período de 2019-2020. Obteve um enfoque quantitativo e qualitativo, pois permitirá “interpretar as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)” (KNECHTEL, 2014, p. 106). No Município de Manaus-AM existem 35 escolas do 3º ano do 1º ciclo do ensino fundamental. Foram parte da investigação 2 (duas) escolas públicas estaduais de Manaus; a amostra dessa pesquisa é composta por 02 (dois) professores, 10 (dez) pais e 20 (vinte) alunos.

ANÁLISE DE RESULTADOS

Os entrevistados foram observados em sala de aula, com o intuito de se avaliar o processo de ensino-aprendizagem da leitura. Para facilitar a compreensão, foram feitos gráficos referentes aos questionários dos alunos, pais e professores.

Quanto às características da boa leitura, no contexto escolar, obteve o seguinte cenário: Você saberia definir o que é uma leitura prazerosa?

Gráfico 1 - Análise da leitura prazerosa aos pesquisados



Fonte: A pesquisadora (2020)

Percebe-se que há grande significação quanto ao conhecimento do conceito e/ou definição do que seja uma leitura prazerosa. 62% (sessenta e dois) dos entrevistados que responderam ‘sim’ argumentam que uma leitura prazerosa defini-se em uma atuação que objetiva promover a mobilização de todos para garantir um avanço no processo educacional. Na sequência, 38% (trinta e oito) dos entrevistados não souberam definir como seria uma leitura prazerosa.

Por isso, é importante ter esse parâmetro, uma vez que são conhecimentos importantes

para se efetivar no interior das escolas.

Para Kleiman (2000, p.14-15),

Considera o conhecimento prévio como mecanismo importante para o ser humano ler um texto. Este conhecimento equivale ao termo utilizado por Paulo Freire ao denominar a leitura de mundo. A autora explicita: “[...] o que chamamos de conhecimento prévio [...] é o conhecimento que o leitor já tem adquirido ao longo da vida. Fazem parte do conhecimento prévio: o conhecimento linguístico, o textual e o conhecimento de mundo.

Figura 1 - Relevância da leitura

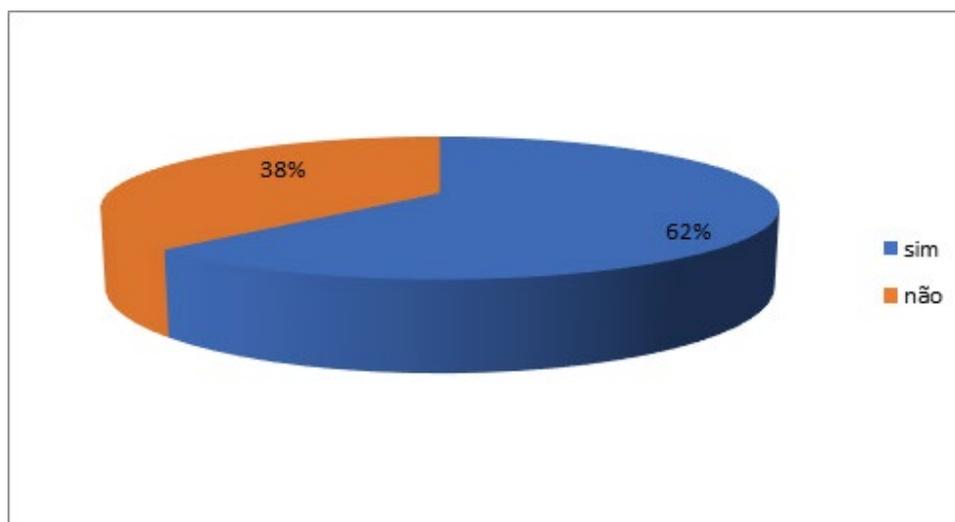


Fonte: A pesquisadora (2020)

Como constatado na imagem a autonomia do leitor, a informalidade do ambiente e das relações ali estabelecidas aliadas à atmosfera lúdica propiciam a prática prazerosa da leitura, a leitura é extremamente importante, pois é capaz de provocar sentimentos, promover associação do mundo imaginário, ampliar a compreensão da realidade, além de estimular a criatividade e a imaginação.

Quando se perguntou sobre a participação docente no que se refere as leituras em sala de aula, o resultado encontra-se graficado:

Gráfico 2 - Leitura diária em sala de aula



Fonte: Santos (2020)

Entende-se, que os professores em sua maioria costumam ler diariamente. O hábito da leitura faz com que o professor sempre se renove, buscando aprimorar seus conhecimentos.

Em qualquer atividade profissional, a reciclagem é essencial para que se possa desenvolver trabalhos que estejam voltados a realidade.

Em relação de a leitura ser um caminho aberto para o futuro, todos os professores responderam afirmativamente. O educador tem consciência de que se trata do melhor meio para trilhar o crescimento intelectual e profissional.

Segundo Rosa, Brainer e Cavalcante (2012),

A inclusão da ludicidade na prática do professor é um bom motivo para despertar o interesse dos alunos pela as atividades e no desenvolvimento cognitivo associados ao pensamento e a linguagem.

Observa-se que muitos alunos têm dificuldade de leitura e não gostam de ler. Percebe-se a vergonha deles ao ler, o que interfere no seu aprendizado. Muitas crianças já chegam desmotivadas em sala de aula. Logo, o professor precisa desenvolver atividades mais dinâmicas, no intuito de despertar o interesse do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou comprovado que a leitura é fundamental para a formação social e profissional de cada individuo, pois ela nos torna mais críticos e reflexivos. Logo, a pesquisa pretendida aqui nasceu e foi realizada em escolas públicas, com alunos do 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental.

Saber ler, trabalhar a produção de textos, criar situações nas quais os alunos participem ativamente da leitura, deve ser uma prática constante das escolas de ensino fundamental, além de serem determinantes para a inclusão sócio-cultural do estudante e não um “obstáculo” para a sua aprendizagem.

Conforme os dados constatado e apresentado de forma gráfica percebe que muitos pro-

fessores ainda utilizam o método tradicional de ensino, onde o professor explica e o aluno não esboça quase nenhuma reação, ou seja, não participa ativamente das aulas em sala.

Formar leitores é algo que requer condições favoráveis para a sua prática, que não se restrinjam apenas aos recursos materiais disponíveis, já que, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura.

Diante do exposto, faz-se necessário que se pensem e desenvolva mais práticas educativas de leitura, voltando-se para a pesquisa em relação a problemática abordada nesse trabalho, a fim de que os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem consigam se destacar na leitura e produção de textos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, José Juvêncio (1994). Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Pró- Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores/ Anos Iniciais: Alfabetização e Linguagem. Brasília:MEC, SEB, 2007.

BRITO. Danielle dos Santos de. A Importância da leitura na formação social do indivíduo. Disponível em: http://docplayer.com.br/18929-A-importancia-da-leitura-na-formacao-social-do-individuo.html#show_full_text. 2015.

CRUZ, V. (2009). Dificuldades de Aprendizagem Específicas. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.

FRANÇA, Luisa. Entenda a importância da compreensão leitora para a formação de bons alunos. 2020 Disponível em: < <https://www.somospar.com.br/blog/> > Acesso em: 11/06/2021, 02:41.

FONSECA, Vitor da. Introdução às dificuldades de aprendizagem. Porto Alegre, Artmed. 2015

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

KNECHTEL, M. R. Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba, PR: Intersaberes, 2014.

KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura: Teoria e Prática. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

LUCKESI. C.C.Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2. Ed. Salvador: Malabares, 2005.

NUNES, Izonete *et al.* A importância do incentivo à leitura na visão dos professores da escola Walt Disney. In.: Revista eletrônica online. Editora: REFAF –, 2012.

PEREIRA, Mara; SOUZA, Luana; KIRCHOF, Edgar. Literatura infantojuvenil, Curitiba, Intersaberes, 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. O ato de ler. Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, V. S. (2002). a hora do conto no cotidiano escolar. Retrieved 02 15, 2020, from unesp: http://www2.fct.unesp.br/pos/educacao/teses/2014/ms/valeria_silva.pdf.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

WAGNER,(2017) Bruna *et al.* A leitura como instrumento social de formação e transformação do indivíduo cidadão um estudo sobre hábitos de leitura no Amazonas. In: MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento.

Experimentos com materiais de baixo custo como ferramenta de ensino aprendizagem no ensino de física

Experiments with low cost materials as a teaching tool learning in physics teaching

Tereza Gama Evangelista

Universidad de la Integración de las Américas Escuela de Postgrado

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas

Orientador: Prof.º Dr. Alderlan Souza Cabral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.27

RESUMO

A busca por uma melhor compreensão sobre o uso de atividades experimentais durante as aulas teóricas e a identificação de dinâmicas discursivas adequadas a essa prática pedagógica tem sido motivo de diversas pesquisas, discussões e análises a fim de proporcionar um ensino de física mais significativo e atrativo. Atraente porque os alunos do ensino médio não atribuem importância relevante aos experimentos pedagogicamente e cientificamente desenvolvidos em sala de aula. O objetivo deste trabalho de pesquisa foi testar a eficácia do ensino e aprendizagem em física através da experimentação com material do dia-a-dia. Baseada na aplicação de atividades de demonstração experimental em sala de aula para contribuir com a construção do conhecimento e reinterpretação do processo de ensino e aprendizagem da Física. Nesse sentido, a análise se concentrou nos discursos e na observação crítica que se dá em torno dessas atividades. Foi utilizada uma metodologia com abordagem qualitativa e quantitativa, com uma pesquisa exploratória descritiva que teve como instrumento de pesquisa a observação livre no ambiente natural da sala de aula e uma entrevista semiestruturada com os alunos.

Palavras-chave: experimentos de física. interações discursivas. abordagem idealizadora.

ABSTRACT

The search for a better understanding regarding the use of experimental activities during the lectures and the identification of discursive dynamics suitable for this pedagogical practice have been the reason for several researches, discussions and analyzes in order to provide a more efficient teaching of Physics. significant and attractive since high school students do not give relevant importance to the experiments developed pedagogically and scientifically in the school space. In this research work, the objective was to verify the effectiveness of teaching and learning in the Physical discipline through experimentation using everyday materials. Based on the application of experimental demonstration activities in the classroom, in order to contribute to the construction of knowledge and resignification of the teaching and learning process of Physics. In this sense, the analysis focused on the discourses and on the critical observation that occur around these activities. A methodology with a qualitative and quantitative approach was used, with an exploratory descriptive research, having as a research instrument the free observation in the natural environment of the classroom and a semi-structured interview with the students. The main results show that pedagogical practices with experimental classes add greater profitability in teaching.

Keywords: physics experiments. discursive interactions. idealizing approach.

INTRODUÇÃO

Nas escolas públicas, o estudo da física por meio de práticas experimentais está fora da rotina didático-pedagógica do ensino médio. Geralmente são inseridos nas aulas de física, por escolha pessoal do professor ou até mesmo pelo desejo dos alunos. O estudo da física, por meio de práticas experimentais, tem despertado interesse e curiosidade em jovens do ensino médio pelos conceitos e teorias relacionados ao conteúdo apresentado durante o ano letivo, e também permitiu a inclusão da história da ciência no processo de ensino-aprendizagem., optou-se como objetivo geral: Verificar a eficácia do ensino aprendizagem na disciplina Física através de experimentações usando material do cotidiano dos alunos de uma Escola Estadual localizada em Manaus-AM/Brasil, no período de 2020-2021.

O ensino de física auxilia na compreensão do mundo em que se vive, onde o aprendizado acaba sendo comprometido pela instrumentalização, tratamento matemático formal, desmotivando o aluno, se detendo a formalismos e modelos, não contribuindo de uma maneira efetiva e significativa na transposição dos saberes. Pergunta Central: de que forma desenvolver metodologias com uso de experimentos com materiais de baixo custo que motive o interesse pela disciplina de física, na escola foco desta pesquisa? A disciplina de Física, ela é sempre vista como uma matéria difícil de compreender, e a partir dos experimentos na sala de aula pode despertar mais interesse e facilitar o seu entendimento. Com isso, essa forma de ensinar faz com que a aprendizagem seja mais proveitosa possível, evitando que haja prejuízos educacionais. Por isso, optou-se como objetivo geral: Verificar a eficácia do ensino aprendizagem na disciplina Física através de experimentações usando material do cotidiano com os alunos.

A disciplina de Física é vista pelos alunos como uma matéria difícil de ser compreendida ou inútil de ser aplicada no cotidiano. Porém, é a partir do estudo dela que se compreende fenômenos, dimensões e entre outras contribuições para o desenvolvimento de tecnologias para os humanos.

Por isso, é importante que os discentes entendam a necessidade de estudar essa disciplina e que o professor esteja preparado para repassar esses conhecimentos da melhor forma possível.

Justificativa: O presente artigo nasceu devido a inquietação com relação as aulas expositivas monótonas, exercícios com inúmeras questões que visam somente a memorização de conceitos e fatos, nas aulas ministrada pela professora de Física na escola foco desta pesquisa, na qual não possui um laboratório com os equipamentos adequados para a execução de experimentos.

A relevância de se utilizar experimentos com materiais de baixo custo nas aulas de Física, proporcionará aos discentes uma nova visão da disciplina, motivará e auxiliará no ensino-aprendizagem dos mesmos.

Sabe-se que são inúmeras as dificuldades encontradas diariamente pelo professor de Física, tais como: aulas tradicionais pouca atrativas, deficiência no conhecimento da matemática básica que dificulta a resolução de problemas, falta de perspectiva na área profissional, construir conhecimento junto com o aluno de forma que o aprendizado seja prazeroso e contextualizado.

UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Biologia, física e química nem sempre foram ensinadas nas escolas. O espaço que essas ciências conquistaram na educação formal (e informal) seria, segundo Rosa (2005), consequência do status que adquiriram principalmente no século passado, devido aos avanços e importantes invenções que seu desenvolvimento trouxe e Mudanças trazidas nas mentalidades e práticas sociais. Segundo Canavarro (1999, *apud* Rosa, p. 89), a incorporação do ensino de ciências nas escolas ocorreu no início do século XIX, quando o sistema educacional era voltado principalmente para o estudo das línguas clássicas e da matemática, à semelhança da escola. métodos. da Idade Média.

Santos e Greca (2006) lembram que preocupação com o processo ensino e aprendi-

zagem nas Ciências Naturais, como um campo específico de pesquisa e desenvolvimento, já completa praticamente meio século, se considerarmos como marco inicial a criação dos grandes projetos americanos e ingleses para a didática da ciência na Educação Básica.

A Física participa do desenvolvimento científico e tecnológico com importantes contribuições específicas, cujas consequências têm alcance econômico, social e político.

É lamentável quando se ouve “eu odeio física”, e mais lastimável ainda é lembrar que essa disciplina dispõe de todos os requisitos para estar entre as mais dinâmicas por se tratar de uma ciência experimental e cotidiana. No entanto, poucos são os alunos que realmente se apropriam desse saber. Isto é comprovado nos altos índices de reprovação que demonstram um baixo nível de aproveitamento

A informação veiculada pela mídia é superficial, incorreta ou muito técnica. Desta forma, as informações obtidas podem levar a uma compreensão unilateral da realidade e do papel do conhecimento físico no mundo atual. A física se torna a grande vilã do final do século.

A física no ensino médio deve garantir que a competência de pesquisa salve a mente inquiridora, o desejo de conhecer o mundo em que se vive, por isso é uma ciência que permite explorar os mistérios do mundo e compreender a natureza da matéria macroscópica e atômica.

No entanto, a física é ensinada de forma incoerente e tem sido realizada por meio da apresentação de conceitos, leis e fórmulas matemáticas, exercícios repetitivos que apenas estimulam a memorização e automação (BRASIL, 2000).

Estudos relacionados às aulas de física mostram que as aulas atuais têm assumido caráter de preparação para a resolução de provas de vestibular. Para esses autores, a situação se comprova quando observamos o uso indiscriminado de livros e afins, repletos de exercícios preparatórios para os vestibulares e caracterizados essencialmente pela memorização e soluções algébricas (ROSA, 2005).

Importância dos experimentos nas aulas de física

Os cursos de física experimental têm como objetivo implementar ações que aumentem o interesse dos alunos pela disciplina e identificar maneiras pelas quais esses cursos podem ser usados como ferramentas instigantes para entender as causas e os efeitos que ocorrem em nosso cotidiano. Essa prática de experimentação também pode auxiliar na tomada de decisão, pois potencializa a observação, a paciência e a curiosidade, e faz parte de uma dimensão que permeia a sala de aula. Com base nisso, pode-se dizer que por meio da observação e do trabalho em equipe, compreender a vida ao nosso redor e buscar a importância do diálogo e da compreensão coletiva em relação aos fenômenos observados nos permite promover a educação para a cidadania.

A prática laboratorial é uma ferramenta fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois, além de cumprir os conteúdos esperados, forma indivíduos capazes de construir sua marca na sociedade como pessoas desenvolvidas, críticas e sensíveis, tornando-os cidadãos ativos e participativos. , efetivamente agentes de transformação. Portanto, o ensino experimental no ensino de física é fundamental e é enfatizado por muitos autores.

No ensino experimental, somam-se importantes contribuições teóricas de aprendizagem

na busca pela formação do conhecimento. O conteúdo é assimilado de forma significativa quando associado a outras ideias e conceitos, o que se torna óbvio para o aluno. Essa prática auxilia inclusive na busca por outros conhecimentos. Assim podemos observar a importância da interação prática e teórica nas aulas de física. Segundo Ausubel (1980), por exemplo, aprender requer partir do que o aluno já sabe. Nessa perspectiva, os professores devem criar situações didáticas para descobrir esse conhecimento previamente definido a partir da realidade dos alunos, para que sejam criados suportes que facilitem o conhecimento adquirido ou construído.

A experimentação

A função do experimento é fornecer dados para auxiliar nas variáveis. Na realidade, poderíamos pensar que isso poderia ser feito como uma atividade educacional em diferentes níveis dependendo do conteúdo, metodologia utilizada ou os objetivos que se deseja com a atividade (BUENO *et al.*, 2007).

A experimentação vem sendo usada para demonstrar o conteúdo que está sendo trabalhado, mas a experimentação para resolver problemas pode tornar a ação do aluno mais ativa.

No entanto, isso requer desafiá-los com problemas reais; motive-os e ajude-os a superar problemas que parecem intransponíveis; possibilitar a cooperação e o trabalho em grupo; avaliar não apenas sob a ótica da atribuição de notas, mas com o intuito de criar medidas que interfiram na aprendizagem (GUIMARAES, 1999).

Um trecho de Chassot (2003), que chama a atenção para os perigos do reducionismo, do fazer em prol dessa modalidade de ensino prático em laboratório, que virou moda. Isso porque os alunos muitas vezes só vão ao laboratório para experimentar, independentemente do que está sendo estudado na disciplina. Pois muitos são os professores que não se interessam pela aprendizagem real de seus alunos que apenas fingem estar ensinando (TREVISAN, 2008).

As principais funções e importância da experimentação na ciência conduzem a três tipos básicos de Respostas: de natureza epistemológica, que assume que as experiências servem para provar a teoria e revelar a visão tradicional da ciência; os de natureza cognitiva que presumem que as atividades experimentais podem facilitar a compreensão do conteúdo; e os de caráter motoprofissional que acreditam que os cursos práticos ajudam a despertar a curiosidade ou o interesse pelo estudo (BUENO *et. al.*, 2007).

As aulas de física precisam desenvolver a capacidade dos alunos de compreender os fenômenos químicos de sua vida diária (FARIAS *et. al.*, 2009).

A atividade experimental é considerada parte fundamental do aprendizado da física. No entanto, muito poucas escolas de ensino médio têm um laboratório de física. Para Barbieri (1993), o ensino experimental nas escolas brasileiras não é viável porque muitos professores enfrentam dificuldades na realização de experimentos, principalmente porque a maioria dos professores que ensinam física não tem habilitação em física, apenas habilitação e formação em outras áreas como: matemática, química e, ou biologia.

Além do mais, as atividades experimentais são pouco utilizadas devido à falta de preparação adequada dos professores, de tempo e de incentivo institucional e material. Esse problema multifatorial resulta no desinteresse dos estudantes, e se converte posteriormente na carência

crônica de professores de Física que enfrentamos comprometendo a educação e a ciência do País. (BRASIL, 2010).

O desenvolvimento de atividades experimentais pode ser uma forma de passar dos modelos tradicionais de ensino para a construção de formas alternativas de ensino de física. Em nossa experiência, quando o professor introduz experimentos em sala de aula, ele se depara com um novo comportamento dos alunos: mais interessados e participativos. Nesse ponto, ele pode optar por uma didática específica que envolve o uso de atividades experimentais. (CHAVES, HUNSCHE, 2014).

Educação física e metodologias atrativas

A Física nas escolas é vista como uma mera disciplina de cálculos em que é explanada a teoria, mas a prática não é utilizada sendo que não utilizam meios inovadores para que possam melhorar o entendimento e o aprendizado dos alunos pela disciplina. A Física para os alunos é vista como uma disciplina muito difícil que envolve apenas o cálculo, para mudar isso é preciso que os professores planejem suas aulas de forma que haja o entendimento sobre o conteúdo abordado dentro da sala de aula. Segundo Oliveira (2011, p.10):

Os recursos tecnológicos são ferramentas para promover a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem, principalmente em física, onde os alunos têm a oportunidade não só de adquirir o conteúdo, mas também de visualizar o que aprenderam.

Portanto, métodos inovadores são todos meios utilizados pelos professores em sala de aula para potencializar o ensino e a aprendizagem dos alunos por meio dos recursos tecnológicos utilizados para ensinar física de forma mais atrativa e, além de ajudar a compreender o conteúdo de conhecer a teoria, a compreender na prática tanto por meio de experimentos quanto por meio de aplicativos que podem ser utilizados em sala de aula como metodologia de ensino, bem como no entendimento da aritmética com instrumentos utilizados no dia a dia de cada aluno.

Dessa forma, os alunos assimilam com seu cotidiano e assim aprenderem a física de uma forma diferente do ensino tradicional. A Física é vista como uma disciplina de mera memorização, como ainda se encontra na maioria das escolas o uso de métodos tradicionais em que o estudo da mesma se volta somente para os cálculos e não são utilizados meios para que se possa transmitir conhecimento de forma que os alunos possam compreender os conteúdos abordados.

Segundo Oliveira (2011, p. 10):

A inovação pedagógica é essencial na prática docente hoje, uma vez que as aulas expositivas e discursivas não são mais concebidas em que o aluno adquire e pratica o conhecimento apenas por meio de exercícios repetitivos. Acima de tudo, inovação significa buscar novos métodos de ensino que façam os alunos se questionarem para construir seu próprio conhecimento.

É fundamental que os professores procurem envolver os alunos no contexto do que estar sendo ensinado dentro da sala de aula procurando motivar os alunos e envolver os mesmos para que se possa construir seu próprio conhecimento. Além de buscar metodologias inovadoras para melhorar o ensino aprendizagem dos mesmos.

Segundo Costa (2013, p. 8):

Nos últimos quarenta anos, pesquisadores em educação física têm manifestado a importância e a necessidade de conduzir e atualizar abordagens experimentais para estimular o interesse dos alunos do ensino fundamental pelo estudo desta disciplina.

Costa (2013) refere-se à necessidade de o docente utilizar metodologias inovadoras que possam atrair o interesse dos alunos para a disciplina de Física e procurar mostrar na prática o que deve ser ensinado dentro da sala de aula fazendo com que os alunos possam assimilar a teoria com a prática, onde parte daquilo que é visto na teoria pode ser compreendido melhor na prática fazendo que torne mais fácil a compreensão dos alunos. O autor também afirma que as metodologias inovadoras auxiliam no desenvolvimento de uma opinião crítica quanto as concepções errôneas sobre a física associada a única e exclusivamente à matemática e ao desenvolvimento de atividade experimentais restritas a um laboratório estruturado.

Portanto, o ensino de Física deve ser mostrado aos alunos como uma ciência que está presente no seu cotidiano, a partir de contextualização e interdisciplinaridade, aulas experimentais, dinâmicas, mostrar aquilo que realmente acontece na prática para que eles entendam o “porquê” de estudar a física como ciência, e dessa forma os alunos passam a ter um maior gosto em estudar a mesma chegando até a gostar da Física.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa deu-se em uma escola Estadual da Cidade de Manaus-AM/Brasil. Atualmente a escola atende somente alunos do Ensino Médio Regular e EJA, sendo um total de 1521 matriculados. Tratando-se da abordagem, consiste em uma pesquisa qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado através de análises. Deste modo, através da classificação das fontes possibilita a realização de um julgamento qualitativo complementado por “estudo estatístico comparado” (FONSECA, 1986).

Optou-se por uma pesquisa experimental onde a mesma pode ser realizada em um ambiente real (experimento de campo) ou em um ambiente artificial (experimento de laboratório). Para decidir em que ambiente fazer o experimento, Bonoma (1985) sugere que o pesquisador deva compreender se o fenômeno pode ser estudado de forma satisfatória fora do seu ambiente natural uma vez que, retirado do local de ocorrência natural, o fenômeno pode apresentar distorções. Já Calder, Phillips e Tybout (1981) argumentam que, quando o objetivo do estudo é a aplicação e teste de proposições teóricas, o experimento laboratorial é mais indicado, uma vez que pode prover um maior controle sobre as variáveis, além de possibilitar a atribuição aleatória dos participantes aos grupos experimentais.

Para execução do projeto inicialmente será solicitado dos alunos que providenciem materiais como potes de vidro, pregos, fio de cobre, canudinhos, latas de refrigerantes, agulhas, folhas de alumínio doméstico, barbantes entre outros materiais que possam ser reaproveitados na execução dos experimentos. De posse dos materiais a professora de Física da Escola orientará na montagem dos experimentos, visando proporcionar aos alunos a percepção da Física no seu cotidiano. Escolhendo aleatoriamente 30 alunos das referidas séries, os mesmos serão avaliados através de questionários com intuito de analisar se as aulas de Física utilizando experimentos desperta o interesse dos mesmos no conhecimento científico.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

O estágio é um importante recurso metodológico que facilita o processo de ensino-aprendizagem em disciplinas de ciências. Por meio da experimentação, combina a teoria com a prática e permite o desenvolvimento de pesquisas e problematizações em sala de aula, despertando a curiosidade e o interesse do aluno. Faz do aluno um objeto de aprendizagem, permitindo-lhe desenvolver habilidades e competências específicas.

Estudos voltados para uma melhor práticas experimentais comprovam a rentabilidade acerca da forma como os significados são desenvolvidos e compartilhados por meio do uso da linguagem e outros modos de comunicação, no contexto social de sala de aula de Física, são embasados na perspectiva teórica relacionada à corrente sócio-histórica ou sociocultural na qual o processo de conceitualização está relacionado com a construção de significados (VYGOTSKY, 2008). O foco está no processo de significação, como afirmam Mortimer e Scott (2002, p. 284):

Os significados são vistos como polissêmicos e polifônicos, criados na interação social e então internalizados pelos indivíduos. Além disso, o processo de aprendizagem não é visto como uma substituição de velhas ideias que o indivíduo já possui antes do processo de ensino por novos conceitos científicos, mas como uma negociação de novos significados em um espaço comunicativo onde há encontros entre diferentes perspectivas culturais em um processo de crescimento mútuo. As interações discursivas são vistas como parte do processo de construção de sentido.

A busca por um modelo de ensino voltado para o ensino-aprendizagem significativo vai além da abordagem tradicional baseada na transmissão unidirecional da informação do educador para o aluno e busca desenvolver um sujeito crítico e questionador, reconstrutor da realidade.

Os alunos se tornam mais interessados com as aulas de experimentos em sala de aula, novas práticas pedagógicas na escola podem promover projetos interdisciplinares, isto é, abordar o mesmo tema durante aulas na disciplina de física. Dessa forma, colabora-se para um maior entendimento da temática escolhida, favorecendo, assim, um posicionamento mais crítico e reflexivo no estudante.

A experimentação permite que os alunos pensem o mundo de forma científica, ampliando seus conhecimentos sobre a natureza e estimulando habilidades como observação, coleta e organização de dados, reflexão e discussão.

No entanto, no planejamento dessas atividades, deve-se ter o cuidado de garantir que elas proporcionem um espaço de reflexão, desenvolvimento e construção de ideias, além do conhecimento de procedimentos e configurações, não se limitando a prazos e manuseio de vidrarias e reagentes (BRASIL, 1998 *apud* RONQUI, 2009).

Uma das grandes dificuldades encontrada no ensino de Física está relacionada à capacidade de compreensão de leitura por parte dos alunos. Há também a deficiência no conhecimento básico em matemática. Estes fatores prejudicam os estudantes para a aprendizagem desta disciplina.

A física no ensino médio deve garantir que a competência de pesquisa salve a mente inquiridora, o desejo de conhecer o mundo em que se vive, por isso é uma ciência que permite explorar os mistérios do mundo e a natureza do macroscópico e entender a matéria atômica .

Figura 1 - Maior participação do aluno



Fonte: A pesquisadora (2021)

A aprendizagem envolve a integração de fatores contextuais e internos do aluno e do ambiente escolar, esses elementos exercem grande influência no processo, pois podem favorecer ou influenciar negativamente o processo de ensino e aprendizagem (MINELLI *et al.*, 2010). Sendo assim, a motivação dos alunos aparece como um dos grandes desafios enfrentados por educadores e esse tem sido um dos motivos que faz com que as práticas pedagógicas no ensino formal necessitem ser constantemente repensadas (MINELLI *et al.*, 2010). As aulas práticas elas tornam-se inovadoras e motivadoras o que aguça o interesse do aluno por maior aprendizado.

As Atividades Experimentais de Verificação/Redescoberta, segundo Borges (2002), estão inseridas no nível dois, uma vez que é fundamental o experimento sustentar o desenvolvimento/descobrimto da teoria. Enquanto que as Atividades Experimentais Investigativas se enquadram no nível três, pois possibilita uma participação mais ativa do aluno na solução de um problema, além de ocasionar uma diversidade de objetivos educacionais, devido à maior flexibilidade metodológica.

Gráfico 1 - A importância das práticas experimentais

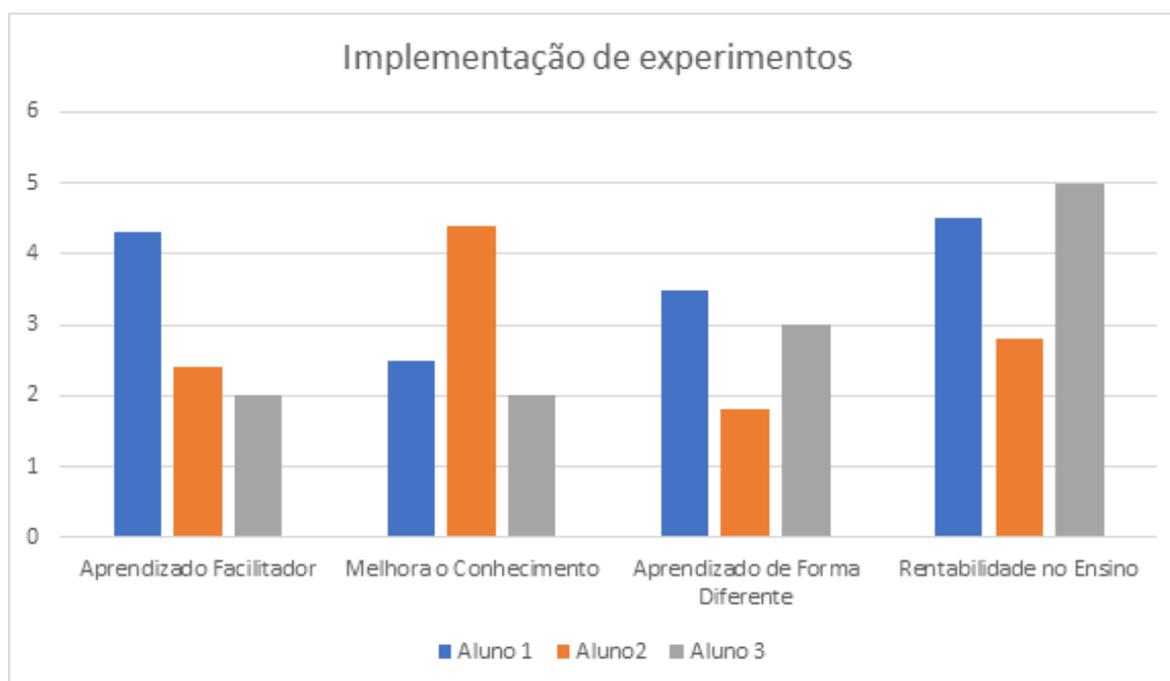


Fonte: A pesquisadora (2021)

Está comprovado que as práticas experimentais na disciplina de física possibilitam maior eficiência no ensino e aprendizagem. Os pesquisadores observam que esses objetivos foram fortemente criticados por vários educadores e concordam com as críticas à ênfase na formação de cientistas. “Uma pequena percentagem de alunos segue a carreira científica, pelo que não se justifica a realização de atividades experimentais para formar cientistas” (GALIAZZI *et al.*, 2001, p.254).

Segundo Ferreira (1978), “os principais objetivos da experiência de ensino são ilustrar e contribuir para a compreensão dos temas desenvolvidos nas disciplinas teóricas, tornar o conteúdo interessante e agradável e desenvolver a capacidade de observação e reflexão dos alunos”. Assim, ressalta-se, que a utilização dessas abordagens experimentais por meio demonstrativo pode vincular os equipamentos e processo de realização a explicação do professor referenciando ao ensino de física, por sua vez, pode ter o objetivo de estimular momentos de reflexão sobre fenômenos físicos abordados para os alunos no decorrer das aulas, como apresentado quando se perguntou dos alunos: Qual a importância dos experimentos nas aulas de física? A resposta encontra-se explícita de forma graficada.

Gráfico 2 - Aulas de física com experimento



Fonte: A pesquisadora (2021)

Comprovou-se que o projeto de pesquisa, no qual foram introduzidas atividades experimentais durante as aulas teóricas para promover a integração teoria-prática visando o aprendizado significativo de conteúdos de física no nível avançado, defendeu que os resultados foram satisfatórios. No entanto, entende que é essencial que o ensino seja dinâmico, com a discussão sendo conduzida/facilitada pelo professor, e que o professor considere e utilize a relação entre o conhecimento prévio dos alunos e o conhecimento científico que está sendo trabalhado.

Isso comprova que proporcionar situações problemáticas que auxiliem na construção de significados dos conceitos envolvidos é essencial para o sucesso significativo da aprendizagem dos alunos. O envolvimento dos alunos em tarefas que envolvem diferentes fases da investigação científica, desde o planejamento até a proposição de hipóteses explicativas e a execução, passando pela discussão com seus pares e com o professor, ajuda a construir seu conhecimento.

As atividades experimentais contribuem para o interesse e engajamento dos alunos e fornece suporte ao processo de construção e validação de modelos físicos, desde que haja uma relação adequada entre manipulações da montagem (feitas a partir de problematizações) e os enunciados teóricos que se pretende desenvolver a partir delas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por melhorias no ensino de Física, procurando torná-lo mais eficaz, foi a principal causa que conduziu à realização deste trabalho. A escolha deste estudo ocorreu em virtude de se acreditar na aplicação de atividades experimentais como desencadeadoras da motivação e como estratégia de ensino para inserção, desenvolvimento e aprofundamento de conteúdos físicos.

A pesquisadora efetivou uma estratégia de ensino voltada para os sentidos produzidos pelo discurso que acompanha a ação em torno das atividades experimentais em sala de aula. Isso se tornou evidente a partir da descrição do que os alunos observaram na interação com o seu experimento e na relação que estabeleceram com os experimentos demonstrados.

No que, referem-se às dificuldades que mais afetam os alunos e os professores nesta matéria de física, e o papel das novas metodologias na melhoria do ensino em física, o que se refere ao terceiro objetivo, ficou comprovado que a falta de espaços laboratoriais as dificuldades na disciplina de matemáticas e a capacidade de compreensão são os principais fatores que dificultam o aprendizado dos alunos.

Todos os alunos que participaram da atividade experimental afirmaram que gostaram desse método de aprendizado, pois é uma atividade que desperta a curiosidade de fazer o experimento dar certo, sintam a teoria física próxima a algo que está relacionado ao seu cotidiano apresentando a importância de estudar a disciplina e buscando o interesse dos alunos para a mesma e obtendo uma aprendizagem significativa. De acordo, com as respostas fornecidas pelos alunos, as atividades experimentais atribuem uma aprendizagem interativa e significativa para eles, ou seja, quanto mais os alunos participarem desse tipo de atividade nas aulas de física de forma que desperte seus interesses, mais eles vão obter uma aprendizagem significativa em relação a disciplina e quanto mais os alunos estiverem envolvidos com as etapas realizadas no decorrer da atividade experimental, mais terão sua criatividade estimulada.

No entanto, as aulas experienciais podem estimular a criatividade dos alunos de várias maneiras: pedindo aos alunos que pesquisem experimentos que considerem interessantes e justifiquem suas escolhas; incentive-os a pensar em possíveis substituições nos materiais usados no experimento; colocação tanto para conduzir quanto para auxiliar na montagem do experimento; pede que pensem nos possíveis resultados que podem ser alcançados antes de conduzir o experimento.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Janaina Cardoso. A concepção dos alunos sobre o ensino de física do Ensino Médio: um estudo exploratório
- AUSUBEL, D., NOVAK, J. e HANESIAN, H. (1980). Psicologia Educacional. Rio de Janeiro. Ed. Interamericana
- AZEVEDO, H. L. *et al.* O uso do experimento no ensino da física: tendências a partir do levantamento dos artigos em periódicos da área no Brasil. Bauru, nov. 2009a. (Trabalho submetido ao VII ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências). Disponível em: <http://www.foco.fae.ufmg.br/pdfs/1067.pdf>.
- BARBIERI, Aline Fabiane; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. "Políticas para a educação básica a partir da década de 1990: existe uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) no Brasil?." Revista Educação e Cultura Contemporânea 16.46 (2019): 131-153.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, MEC, Parametros Curriculares Nacionais Ensino Médio, 2000
- BRASIL, Parametros Curriculares Nacionais de Física (PCNs), 2010
- BONOMA, t. v. Case research in marketing: opportunities problems, and a process. Journal of Marketing Research, v.22, n.2, p.199-208, 1985.
- BUENO, Luzia. "A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio." (2007).
- CALDER, Bobby J., Lynn W. PHILLIPS; TYBOUT, Alice M. "Designing research for application." Journal of consumer research 8.2 (1981): 197-207.
- COSTA, Samir Santos. "Aplicação de recursos eletrônicos no ensino de física: uma abordagem experimental inovadora." (2013).
- CHASSOT, A. I. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 23, n. 22, p. 89-100, 2003. Disponível em: Acesso em: 10 ago. 2010.
- DELIZOICOV, D.; *et al.* Ensino de ciências: fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009
- CHAVES, J. M. F. HUNSCHE, S. Atividades experimentais demonstrativas no ensino de física: panorama a partir de eventos da área. Universidade federal do pampa – Campus de Caçapava do Sul Curso de Licenciatura em Ciências Exatas. 2014.
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* Didática e docência: aprendendo a profissão. 2009.
- FERREIRA, N. C. Proposta de Laboratório para a Escola Brasileira: um ensaio sobre a instrumentalização no ensino médio de Física. São Paulo, 1978. 138 p. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Física, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP.
- FONSECA, E. N. Bibliometria: teoria e prática. São Paulo: Pensamento -Cultrix, 1986.
- GALIAZZI, M. C. *et al.* Objetivos das Atividades Experimentais no Ensino Médio: A pesquisa coletiva

- como modo de formação de professores de ciências. *Ciência & Educação*, v.7, n.2, 2001
- GIL, A. C. Metodologia do ensino superior. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011
- GUIMARÃES, A. S. A. (1999). Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, 54, 147-156.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- CARVALHO JÚNIOR, Gabriel Dias. As concepções de ensino de física e a construção da cidadania.
- MINELLI, Daniela Schwabe *et al.* O estilo motivacional de professores de educação física. *Motriz: Revista de Educação Física*, v. 16, p. 598-609, 2010.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos da metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Investigações em Ensino de Ciências, Espanha*, v. 7, n. 3, p.283-306, 2002. Disponível em: . Acesso em: 06 fev. 2017
- MOREIRA, P; ALMEIDA, P; Dias, C; SILVA, D. Atividades experimental na escola Um Ensino Básico ao Licenciando. *Na Escola*, n.10, p.43-49, São Paulo, 1999.
- OLIVEIRA, Luiz. Ensino de física numa perspectiva de inovação pedagógica.
- ROSA, C. W.; PEREZ, C. A. S.; DRUM, C. Ensino de física nas séries iniciais: concepções da prática docente. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 12, n. 3, p.357-368, 2007.
- SANTOS, Flávia Maria T. dos; GRECA, Ileana Maria (org.). A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias. Ijuí: Unijuí, 2006.
- TREVISAN, Maria do Carmo Barbosa, Gilse Morgental Falkembach, and Vanilde Bisognin. "UMA APLICAÇÃO MULTIMÍDIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE SISTEMAS DE NUMERAÇÃO." *RENOTE 6.2* (2008).
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. "Pensamento e linguagem." (2008).

A construção da adaptação escolar e do acolhimento na educação infantil

The construction of school adaptation and reception in child education

Adriane Rodrigues Jaquiminouth

Universidad de la Integración de las Américas Escuela de Postgrado

Minuta descritiva decorrente da pesquisa científica apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação

Curso de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas

Orientador: Prof.^a Dr.^a Catarina Costa Fernandes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.110.28

RESUMO

O processo de adaptação infantil é uma das etapas mais difíceis para a inclusão escolar, tanto para os professores quanto para os pais e alunos. A inserção no ambiente escolar transforma a rotina do discente já que é um local nunca explorado, principalmente aquelas que são inseridas nos seus primeiros anos de vida. Optou-se como temática dessa pesquisa “A Construção da adaptação escolar e do acolhimento na Educação Infantil- Uma Necessidade de uma Escola Municipal da Cidade de Itacoatiara”. Tendo como objetivo geral: analisar na perspectiva docente como se constrói o período de adaptação escolar da criança na educação infantil em uma Escola Municipal localizada no município de Itacoatiara-AM/Brasil no período de 2020-2021, A pesquisa partiu de uma metodologia exploratória e descritiva com o enfoque qualitativo-quantitativo, através da realização de questionários aplicados para professores, alunos e mães realizando dessa forma a discussão das falas dos pesquisados. Os principais resultados apresentam que, a adaptação infantil no ambiente escolar é um processo que necessita de apoio familiar para que o aluno se adapte da melhor forma possível nesse mundo que está sendo incluído, que é a sala de aula.

Palavras-chave: práticas educativas. adaptação escolar. educação infantil.

ABSTRACT

The child adaptation process is one of the most difficult stages for school inclusion, both for teachers and for parents and students. The insertion in the school environment transforms the student's routine since it is a place never explored, especially those who are inserted in their first years of life. It was chosen as the theme of this research “The construction of school adaptation and reception in Early Childhood Education - A Necessity of a Municipal School in the City of Itacoatiara”. With the general objective: to analyze from the teaching perspective how the child's school adaptation period in early childhood education is constructed in a Municipal School located in the municipality of Itacoatiara-AM/Brazil in the period 2020-2021, The research started from an exploratory methodology and descriptive with a qualitative-quantitative approach, through questionnaires applied to teachers, students and mothers, thus discussing the respondents' speeches. The main results show that children's adaptation in the school environment is a process that needs family support so that the student adapts in the best possible way in this world that is being included, which is the classroom.

Keywords: educational practices. school adaptation. early childhood education.

INTRODUÇÃO

O processo de adaptação da criança na educação infantil é um momento delicado que afeta não só as crianças, mas também os pais e professores. Partindo do pressuposto de que esse processo gera sentimentos, medos e inseguranças em todos os envolvidos. A literatura afirma que os pais podem ser um dos facilitadores desse processo, por isso este trabalho procura examinar as influências das práticas parentais maternas no processo de adaptação da criança na educação infantil.

Através do processo de adaptação o sujeito está em constante construção e reconstrução de sua história, marcada por diferentes perspectivas de abordagem como, a do sujeito no mundo social, entre a diversidade de corrente de pensamentos. Essa diversidade de visão e orientação pode estar predispondo diferenças de pensamentos e ações, despertando reações

adversas e construindo uma personalidade crítico-reflexiva, por isso apresenta-se uma proposta de adaptação escolar que contribua para fundamentar a construção da autonomia do sujeito na sociedade que ele está inserido. Diante disso procurou-se saber:

Pergunta Central: Como é construído o período de adaptação escolar na perspectiva docente para as crianças que frequentam a Educação Infantil em uma Escola Municipal Localizada no Município de Itacoatiara-AM, no período de 2020-2021?

A adaptação é uma modificação comportamental do indivíduo para responder aos estímulos do meio em que se encontra, permitindo a criança viver numa sociedade, adquirindo valores, normas e condutas que a sociedade transmite.

Objetivo geral: Analisar na perspectiva docente como se constrói o período de adaptação escolar da criança na educação infantil em uma escola Municipal localizada no município de Itacoatiara-AM/Brasil, no período de 2020-2022.

A presente obra se justifica pois: Muitas crianças na faixa etária de zero a seis anos têm dificuldades de adaptar-se ao ambiente escolar. Na medida em que ingressarem nas escolas de Educação Infantil estas dificuldades manifestam-se, tornando difícil a adaptação.

Ela se sente deslocada por estar fora de seu ambiente habitual. Aí vem os questionamentos: Que lugar é esse? Cadê o pai? Onde está a mamãe? O que faço com essa gente toda? Ela chora, esperneia e se isola. A separação do ambiente familiar mesmo que temporária, cria um sentimento de desintegração, curiosidade e pânico.

Considerando que a escola e a Educação Infantil se constituem em um espaço propício para a adaptação escolar, tendo em vista que a adaptação é uma modificação de comportamento aos estímulos do meio em que a criança está inserida.

O ingresso na Educação Infantil representa um desafio para a capacidade de adaptação da criança, e é preciso considerar os pais ou responsáveis, os professores e os funcionários como também a afetividade, percepção, comunicação interpessoal e os demais elementos que se envolvem neste processo de construção da adaptação, sendo a criança o principal ator deste processo. É importante que a criança conheça este ambiente (meio), sinta confiança e segurança em relação às pessoas e lugares que passa a conviver.

EDUCAÇÃO INFANTIL

A partir da transposição da legislação brasileira para a constituição federal de 1988, fica claro que é direito da criança ter acesso à creche, que esta não seria apenas uma dicotomia assistencialista, mas voltada para a educação. Assim, a educação infantil foi garantida pela Constituição Federal de 1988, onde faria parte do sistema educacional e também das políticas públicas. Assim, para Oliveira (2002, p. 115).

[...] a elaboração de novos programas tentou romper com ideias puramente assistencialistas. propõe-lhes uma função educativa que dá ênfase ao desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças [...] na Constituição de 1988, o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como direito da criança e dever da criança. No Estado a ser cumprido pelos sistemas de ensino.

Diante dessa conquista do reconhecimento da Educação Infantil pela Constituição Fede-

ral, de que a criança é um sujeito de direitos e deveres, novos avanços começaram a ser alcançados e promulgados. Com base nesta perspectiva surge então a ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), Lei de Diretrizes e Bases da Educação, RCNEI (Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil). Porém, ainda há muitas problemáticas na legislação e também no que tange à pedagogia a serem superados, no entanto se faz necessário vencer os desafios da ideia assistencialista e ampliar a visão da criança para além dos aspectos dos cuidados, uma vez que a mesma deve estar pautada tanto no cuidar e principalmente no educar de maneira integradora.

Ainda na década de 1970, foi aprovada a Lei nº 5.692/71, na qual a educação infantil em creches, creches e outras instituições parece ser conveniente. A implantação de pré-escolas nas empresas não tem tido muito sucesso, mesmo com a ajuda do poder público para atendimento educacional aos filhos menores de sete anos de mulheres empregadas.

Apesar da ampliação da presença e do reconhecimento da educação infantil como política educacional, as mudanças na educação infantil brasileira não ocorreram até as décadas de 1980 e 1990. Nesse viés, entende-se que esse serviço era uma oferta de educação compensatória embutida na defesa da criança e da sociedade, o que ainda era percebido de algumas formas no século XX.

De acordo com Kramer (2006), foi somente a partir da década de 70 que a importância da educação da criança foi reconhecida e as políticas governamentais começam a ampliar o atendimento, principalmente com as crianças entre 4 a 6 anos de idade.

Os próprios Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, publicados pelo Ministério da Educação, os RCNEI (1998), seguem uma política educacional do período, a partir dos quais se elaborou uma série de documentos que tem como objetivo o conjunto de referências pedagógicas que levem o ensino brasileiro a desenvolver em todos os alunos as capacidades e os conteúdos para o exercício da cidadania.

Documento introdutório que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, apresenta e justifica noções de criança, educação, instituições e profissionais utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e que nortearam a organização do eixo documental dos Trabalhos resumidos em dois volumes relacionados com as seguintes áreas de experiência:

- Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

- Um volume relacionado à área vivencial da formação pessoal e social, contendo o eixo de trabalho que promove prioritariamente os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. – Um volume sobre o escopo da experiência “conhecimento do mundo”, contendo seis documentos relacionados aos eixos de trabalho voltados para a construção de diferentes linguagens pelas crianças e as relações que elas estabelecem com os objetos de conhecimento: movimento, música, Artes, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. (BRASIL, 1998, p.12).

BNCC e a educação infantil

A BNCC na Educação Infantil aborda uma série de habilidades que as crianças precisam adquirir na vida escolar (BNCC, 2017).

Segundo o documento-base (2017), Na educação infantil, a aprendizagem essencial inclui padrões de comportamento, habilidades e conhecimentos, bem como experiências promotoras de aprendizagem e desenvolvimento em diferentes campos de experiência, sendo a interação e o brincar sempre tomados como eixos estruturantes.

Esses aprendizados representam, portanto, objetivos de aprendizado e desenvolvimento. A BNCC é um documento normativo que define o que os alunos devem desenvolver nas fases e modalidades da educação básica.

No que se refere à educação infantil, o documento destaca que a aprendizagem é voltada para o desenvolvimento infantil, a partir de eixos estruturantes, baseados em interações e brincadeiras, que são direitos percais-vos adquiridos pelas crianças ao longo da história: viver, brincar, participar, explorar, expressar-se e chegar a Conheça a si mesmo. Convivência: com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento sobre si mesmo e sobre os outros, respeitando a cultura e as diferenças entre as pessoas.

Brincar: diariamente de diferentes formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliam e diversificam seu acesso às produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas capacidades emocionais, físicas, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacional.

- Participar: Ativo com adultos e outras crianças, tanto no planejamento de liderança escolar e atividades sugeridas por educadores, quanto na condução de atividades de vida diária, como estande. A participação e as mudanças que as crianças provocam por meio do brincar devem ser valorizadas, para estimular o desenvolvimento de seus conhecimentos, imaginação, criatividade, experiências emocionais, físicas, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

A BNCC especifica:

Explorar Movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relações, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, para ampliar seus conhecimentos sobre a cultura em suas diferentes modalidades: arte, escrita, ciência e tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural construindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento nas diferentes experiências de cuidado, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas no ambiente escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BNCC, 2017, p.31).

Tempo da adaptação da criança

A adaptação é um processo contínuo de mudança, crescimento, desenvolvimento e amadurecimento; marcado por encontros e desencontros é o momento em que a criança e seus pais passam a criar novas relações afetivas com um novo grupo que se encontra na sociedade: a escola (Henriques, 1987). Segundo autores como Vitória e Rossetti-Ferreira (1993), esse processo de adaptação se inicia nos primeiros contatos da família com a escola, quando as primeiras impressões podem vir a influenciar na forma como a família e a criança irão se adaptar e se

relacionar ao ambiente escolar.

Atualmente, as mulheres estão ingressando mais cedo no mercado de trabalho, demandando novas opções de cuidados alternativos para seus filhos. Quando se trata de cuidados alternativos, estes abrangem quatro tipos principais: pré-escolas, famílias de cuidados alternativos onde um pequeno grupo de crianças é cuidado em casa, cuidados por um familiar e cuidados em lar de crianças por um profissional (Davis e Thornburg, 1994, citado Rapoport e Piccinini, 2001).

Este trabalho centra-se na adaptação da criança ao contexto da educação infantil e examina a existência de diferenças nas práticas parentais de mães de crianças que se adaptaram bem e mães de crianças cujos filhos não se adaptaram bem à escola. Para investigar esse processo, buscou-se na literatura aspectos que favorecem ou dificultam o processo de adaptação.

Atualmente não existe um conceito definido para um processo de adaptação adequado (Rapoport e Piccinini, 2001). A adaptação é entendida como uma fase planejada antes da criança ingressar na educação infantil, visando ampliar os vínculos afetivos e sociais e passar do micro para o macrosistema. Trata-se de um processo de extrema importância, tanto para a família quanto para a escola, uma vez que são responsáveis por criar as condições adequadas para a criança ingressar nesse novo ambiente (Rapoport e Piccinini, 2001). Estudos mostram que esse processo não ocorre apenas nos primeiros dias de aula, mas pode durar meses e alguns aspectos como faltas frequentes, horários diferentes de chegada e saída da escola podem dificultar a adaptação. (Vitória e Rosseti-Ferreira, 1993).

Tempo de adaptação

A adaptação é um processo contínuo de mudança, crescimento, desenvolvimento e amadurecimento; O momento em que a criança e seus pais começam a formar novas relações afetivas com um novo grupo da sociedade é marcado por encontros e desencontros: a escola (Henriques, 1987). Segundo autores como Vitória e Rossetti-Ferreira (1993), esse processo de adaptação inicia-se com os primeiros contatos da família com a escola, quando as primeiras impressões podem influenciar a forma como a família e a criança se adaptam e se relacionam com o ambiente escolar.

Atualmente, as mulheres estão ingressando mais cedo no mercado de trabalho, demandando novas opções de cuidados alternativos para seus filhos. Quando se trata de cuidados alternativos, estes abrangem quatro tipos principais: pré-escolas, famílias de cuidados alternativos onde um pequeno grupo de crianças é cuidado em casa, cuidados por um familiar e cuidados em lar de crianças. por um profissional (Davis e Thornburg, 1994, *apud* Rapoport e Piccinini, 2001).

Os principais indicadores de desajuste seriam pobreza nas brincadeiras e na comunicação com adultos e pares, baixa capacidade de expressar sentimentos positivos e interesse pelas atividades escolares, baixa tolerância à mudança; reações agressivas com pares e cuidadores, comportamento imitativo e resistente, dificuldade em ser confortado; alta ansiedade de separação, expressa pelo apego aos pais durante a separação matinal, choro e protesto; e recusa do grupo da creche, aliada à rejeição do cotidiano da creche, apenas brincando com os próprios brinquedos em padrões estereotipados (Varin 1996, *apud* por Rapoport e Piccinini, 2001),

Quanto ao processo de adaptação adequado, as crianças que apresentam manifestações positivas em relação à presença do educador, pouca ou nenhuma necessidade da presen-

ça de um familiar, não apresentam manifestações alteradas em sua função fisiológica, têm boa interação com outras crianças e próprio ambiente. em si, tem boas manifestações afetivas, é alegre, sorri, brinca, mostra-se calmo (Rizzo, 2000).

Após as considerações anteriores, percebe-se que dentre todos os fatores, a relação com os pais, principalmente com as mães, desempenha um papel importante e fundamental no processo de adaptação na educação infantil, neste sentido a qualidade da relação entre pais e filhos, o ajustamento parental e os estressores que podem ocorrer na família também influenciam nesse processo (Dessen e Costa, 2005).

Belsky (1984) apresentou um modelo na tentativa de explicar os processos determinantes das relações familiares, segundo este autor, as relações parentais se constituem em três dimensões: 1) recursos psicológicos pessoais dos pais; 2) as características das crianças; 3) as fontes contextuais de estresse e suporte (Belsky, 1984, *apud* Dassen e Costa, 2005).

O processo de criação dos filhos é determinado por um sistema de valores e crenças mantidos pelos pais, que conseqüentemente influenciam as suas práticas parentais e facilitam ou dificultam o processo de criação dos filhos (Dessen e Costa, 2005), ou seja, os pais identificam crenças relacionadas com a educação dos filhos é um fator essencial para a compreensão dos processos de socialização das crianças. Um estudo de Luster e Colaboradores (1989) mostra a conexão entre os valores parentais e o comportamento materno.

O processo de entrada da criança na Educação Infantil deve ser acompanhado de cuidados específicos, tendo em vista que se trata de uma separação dela com seus familiares e a inserção em um ambiente estranho.

A separação dos pais ou daquela pessoa que é a sua principal fonte de atenção torna as crianças pequenas frequentemente muito infelizes. Elas muitas vezes se sentem abandonadas, como se tivessem deixadas de lado e desprezadas pelos familiares.

O processo de separação é percebido como traumático para a criança, pois a mãe é acompanhada desde o início (no nascimento pelo cordão umbilical) até o fim da vida (quando morremos). Na educação infantil, essa experiência atinge não só as crianças, mas todos os pais, irmãos, enfim, toda a família envolvida no processo de ensino – nos primeiros tempos, segundo Balaban:

Você pode sentir medo e muitas vezes com raiva. As crianças gritam e choram às vezes. jogar coisas. Eles bateram nas outras crianças. Eles tentam bater no professor. Eles batem, eles chutam. Eles estão deitados no chão e de mau humor. Às vezes a situação é muito diferente. A criança entra na sala como se fosse parte dela, como se já tivesse estado ali um milhão de vezes. Ela toca a engrenagem. Ela brinca com as outras crianças. Ela alegremente se despede de seus pais. (BALABAN, 2016, p.14).

Durante a realização dessa fundamentação teórica, emergiram elementos até então despercebidos relacionados ao processo de adaptação. Ao nascer, a criança entra em um mundo que não ajudou a criar e inicia relações sociais com outros indivíduos. O bebê e sua mãe não são mais uma unidade, mas separados.

A entrada da criança na escola ou jardim de infância, sobretudo pela primeira vez, marca o início de um processo rico e contínuo, de crescimento progressivo da criança como indivíduo autônomo. Implica novas atitudes por parte dos pais, conquistas para as crianças e um cuidado-

so trabalho pedagógico por parte dos educadores.

Para isso, a rotina diária deve ser bem definida. O cumprimento do cronograma faz parte da organização da convivência em um grupo social, e assim a noção de tempo é incorporada ontem, hoje, amanhã, agora, depois, daqui a pouco.

O professor deve assumir o papel de intermediário e ajudar esse aluno que está vindo à escola pela primeira vez ou fazendo a mudança de turma da forma mais prazerosa possível com jogos, brincadeiras e atividades de lazer, tornando a situação e o espaço mais acolhedores que possível. para a criança. Segundo Davini (1999, p. 45), a intensidade com que todos vivenciam esse período, ou a forma como passam por esse período, depende dos aspectos particulares de cada personalidade envolvida no processo e também da dinâmica familiar.

Dessa forma, o diálogo entre professores e família ganha destaque no desenvolvimento emocional da criança, que pode ser estimulada a se tornar parcialmente autônoma em relação à dependência do adulto, aprender a resolver conflitos, ser curiosa, confiar em si mesma. e expressar suas ideias, preocupações e medos. Tudo isso sem perder o controle e cuidar deles.

Educação significa capacitar a criança a construir e mudar sua própria forma de pensar; é responsabilidade do professor guiá-lo por esse fascinante caminho de descoberta e aprendizado. Os pré-escolares precisam ser envolvidos com cuidado e atenção ao considerar a educação que recebem como meio de nutrir a vida, construir seus corpos e, o mais importante, criar, transformar, renovar e descobrir um ser pensante.

Para Andrade (2016, p.17), “acolher a criança na Educação Infantil significa recebê-la e aceitá-la de modo que ela possa se sentir abrigada, refugiada, amparada, protegida e de fato acolhida”.

Importante destacar, conforme o Referencial de Educação Infantil (1998):

A existência de um ambiente acolhedor, porém, não significa eliminar conflitos, disputas ou divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente. (BRASIL, 1998, p. 31)

É neste momento que o educador necessita concentrar suas energias para dois pontos essenciais de seu trabalho: a construção da rotina e do vínculo. É preciso delimitar as atividades, objetivos, regras, compromissos de cada um para com as tarefas, organização do tempo, espaço e materiais.

E assim, a construção do vínculo significa assumir seu papel de autoridade (aqui autoridade não sugere autoritarismo) e de modelo para a criança. Autoridade que centraliza intervenções e encaminhamentos para o favorecimento da construção do conhecimento, em um clima de cumplicidade, respeito e confiança.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A pesquisa se deu em uma escola Municipal localizada no município de Itacoatiara-AM/ Brasil, no período de 2020-2021. A Instituição de Ensino procura oferecer um processo de ensino-aprendizagem de qualidade que possibilite o desenvolvimento de senso crítico da realidade

e dos sujeitos que fazem parte da instituição, respeitando e valorizando o ser humano em seus princípios éticos fundamentais: respeito às diferenças, igualdade, liberdade, buscando a participação e o desenvolvimento do ser humano de forma integral, bem como da escola e da comunidade.

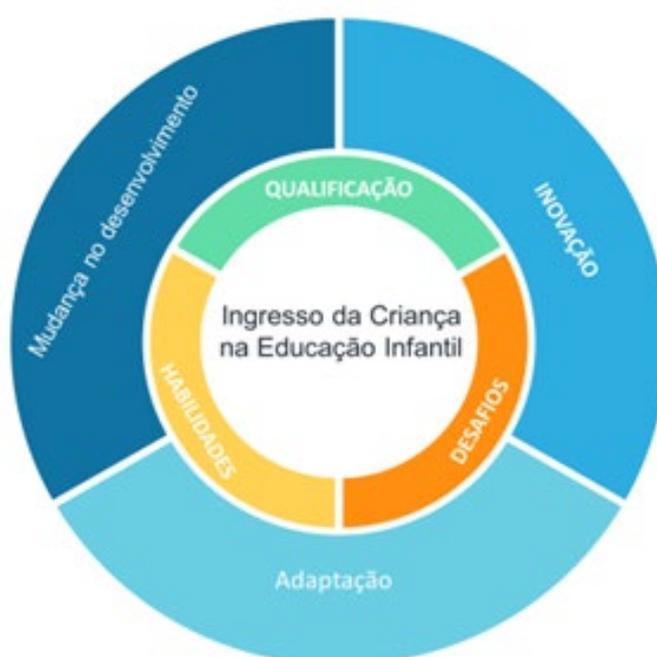
A pesquisa realizada caracteriza-se como exploratório-descritiva, visto que “descreve o comportamento dos fenômenos” (COLLIS; HUSSEY, 2005), estabelece relações entre as variáveis (GIL, 2002) e possibilita ao investigador maximizar seu conhecimento acerca de determinado fenômeno ou problemática (TRIVINÖS, 1990).

O enfoque, trata-se de uma abordagem, qualitativa e quantitativa, adotando como procedimento técnico pesquisa documental e levantamento operacionalizado. O universo da pesquisa é composto por 1400 alunos e 73 educadores a pesquisadora selecionou para sua coleta de dados, A pesquisa selecionou para sua coleta de dados, 50 alunos, 10 mães e 04 professoras. As amostras de dados são criadas usando vários métodos de pesquisa, como amostragem probabilística e amostragem não probabilística. As observações foram realizadas sempre às segundas-feiras, das 7:30 às 11h30 horas, na Escola onde a pesquisadora acompanhou a rotina das crianças por um mês, isto é, de 19 fevereiro a 19 março de 2020 (antes de iniciar a suspensão das aulas, devido à pandemia da COVID-19).

ANALISE DE RESULTADOS

A adaptação é aquele momento de transição em que a criança se ajusta à nova rotina afastada dos familiares que tem como cuidador. Dia a dia ela se relaciona com seus professores, colegas e atividades e se sente cada vez mais segura. Não há tempo definido para essa transição.

Figura 1 - Processo de mudança da criança na EDUC. Infantil



Fonte- A pesquisadora (2021)

Nesse espaço, onde eles têm experiências prazerosas de brincadeiras, contato com o próprio corpo, com as coisas ao seu redor e interagindo com outras crianças e adultos, nossos pequenos poderão desenvolver habilidades relacionadas à autoestima, raciocínio, pensamento e Língua.

- Quando se perguntou sobre o conhecimento do processo de adaptação e de acolhimento na Educação Infantil a resposta que se obteve encontra-se registrada abaixo:

Assim responderam as professoras identificadas como P1 e P2:

“É... o professor tem um papel fundamental, por muitas razões: uma delas será a de que a família vai reconhecer a figura do professor como o adulto que vai cuidar e satisfazer as necessidades da criança no espaço escolar.” (P1)

“Sim, conheço e digo que, nesse período, nos primeiros dias o professor vai começar a entender as crianças, começando desde os cuidados básicos como ir ao banheiro, tomar água. Muitas vezes com a presença dos pais, estas tarefas poderão ser realizadas por eles e o professor poderá dar um enfoque especial para atrair as crianças para as atividades planejadas. Os pais devem reforçar isto, ajudando a fortalecer o vínculo de confiança da criança /professor, pois o mesmo ainda é um desconhecido para a criança.” (P2)

Diz Andrade (2016, p.18), sobre a adaptação: “Da maneira como as crianças são acolhidas na educação infantil pode ser algo marcante em toda a sua vida, tornando-se importante por esse motivo, que o acolhimento aconteça de forma agradável”.

Isto também vai depender da criação de um ambiente de confiança, de dar e receber carinho, atenção, pois a separação do ambiente familiar, mesmo sendo temporário, cria um sentimento de desintegração, curiosidade e em alguns casos pânico.

As crianças interagem criativamente mediante a ação, quando partilham atividades, assumem problemas ou conflitos que os tornam desafios comuns ao grupo.

Portanto, o cuidado e a atenção à criança nessa fase são fundamentais, e a instituição deve estar apta para receber os pequenos.

Ortiz diz que:

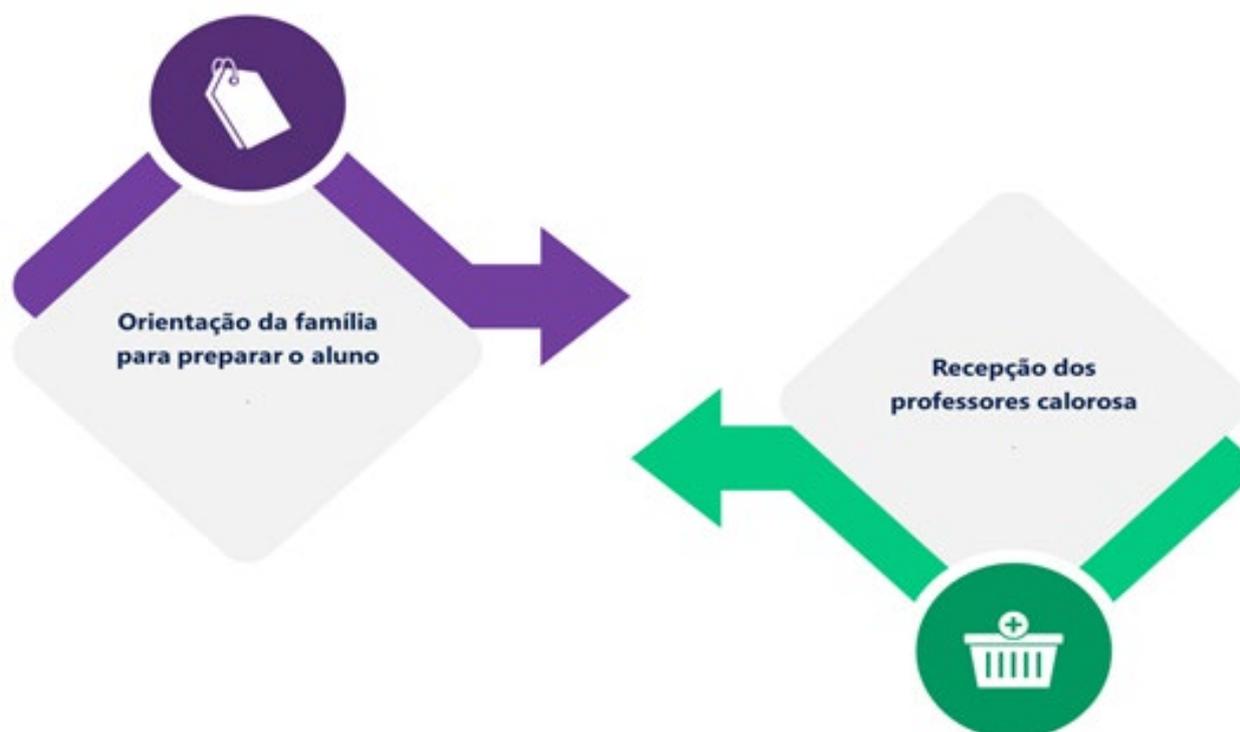
O acolhimento deve acontecer todo dia na entrada, após uma temporada sem vir a escola, quando algum imprevisto acontece e a criança sai mais tarde, depois que outras já saíram, após um período de doença e, enfim, sempre que o adulto julgar conveniente, porque é bom para toda criança ser bem recebida e sentir-se importante para alguém. (ORTIZ, 2019, p. 1)

Sabendo que, para muitas crianças, a adaptação eventualmente é dolorosa porque requer muito dela, pois a mesma não estava acostumada com o novo. Isto mexe com toda a sua estrutura física e emocional, e o choro é a forma mais clara de demonstrar tamanho incômodo (GAYARDO, 2019).

Portanto, o processo de adaptação da criança exige atenção, cuidado e planejamento, e necessita, também, de profissionais capacitados para contribuir no desenvolvimento do e ensino e aprendizagem dos pequenos.

A adaptação é um processo contínuo de mudança, crescimento, desenvolvimento e amadurecimento para todos. Para propiciar tranquilidade à criança no processo de adaptação, de acordo com Felipe (2001), é fundamental que os pais estejam seguros

Figura 2 - Processo de adaptação



Fonte: A pesquisadora (2011)

O acolhimento é uma atitude ética que envolve ouvir as queixas dos usuários, reconhecer seu papel no processo saúde-doença e responsabilizar-se pela solução, com acionamento de redes de compartilhamento de saberes.

- Quando se perguntou sobre o processo de inserção da criança na Educação Infantil a resposta encontra-se explícita:

“Sim, conheço e tenho muito cuidado com a criança nesse processo de inserção, pois muitas estão pela primeira vez em um ambiente novo sem seus familiares. Com isto, choram e ficam tristes. Neste momento procuro demonstrar que, na Escola, elas não estão sozinhas e que vão construir novas amizades. Utilizo a seguinte estratégia: Durante a primeira semana eu faço muitas atividades ao ar livre, para que elas brinquem e conheçam seus coleguinhas.” (P1)

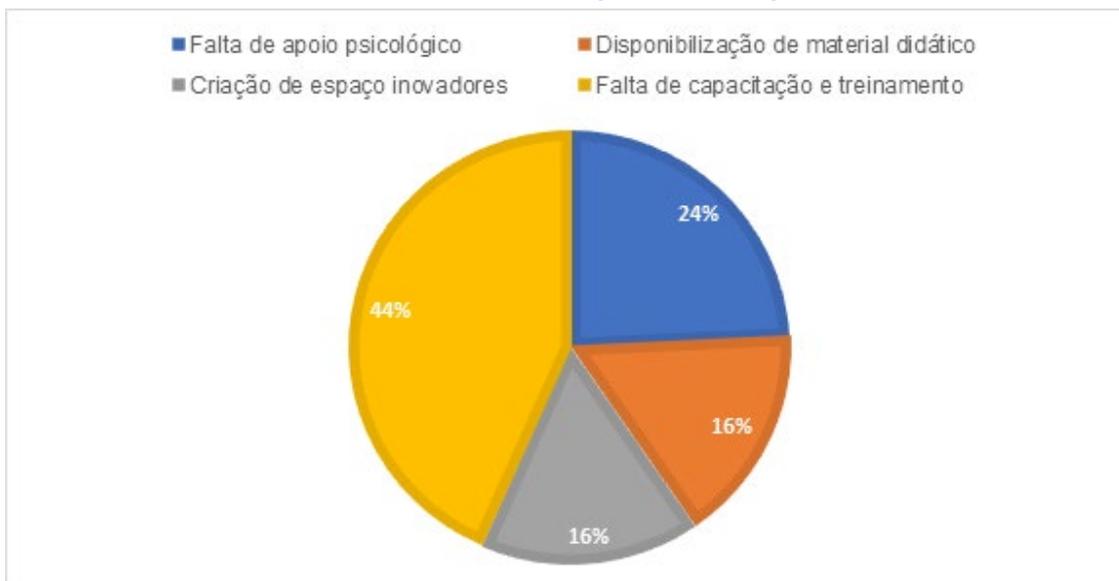
“Sim. Conheço. Nesse processo de inserção eu tento organizar as atividades e respeitar o tempo das crianças, assim como o espaço físico; e acompanhar o desenvolvimento de cada uma delas. Pois é um momento muito delicado; a criança merece toda a atenção, pois, geralmente, para a maioria delas é a primeira separação familiar.” (P2)

Compreende-se que, quando a criança é inserida nesse novo mundo de possibilidades e aprendizagens, a primeira forma de demonstrar desconforto é através do choro, aquele que deixa a família apreensiva e insegura, “morrendo de medo” em deixar seus pequenos diante daquela situação.

É importante olhar o processo de inserção sob a ótica das crianças, respeitando sua individualidade e considerando que este não é um objeto vazio, uma folha em branco, e que, por isto, o planejamento e a execução das atividades pedagógicas devem dar voz e vez às crianças.

Quando se perguntou sobre o processo de adaptação de acolhimento na Educação Infantil da equipe docente e dos pais constatou-se que:

Gráfico 1 - Resultado do processo adaptativo



Fonte: A pesquisadora (2021)

Constatou-se que quando se fala em admissão nos primeiros dias de escola das crianças, vale ressaltar que essa admissão não deve ser algo que deve ocorrer apenas quando a criança ingressa na escola. Ser acolhido deve fazer parte do cotidiano das instituições de educação infantil. Porque uma instituição de ensino precisa de um psicólogo e uma equipe de ensino que seja capaz de absorver os alunos de forma prática.

Acolhimento significa nada mais do que garantir que a criança se sinta bem, segura, cuidada, amada e protegida em qualquer situação do ambiente escolar em que se encontra e, o mais importante, ao chegar à Escola para ser acolhida pela primeira vez. e iniciar seu processo de ajuste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatou-se que todo período de adaptação escolar envolve relações entre criança e família, educadores e escola, um tanto mais acentuado quando se trata da criança que está chegando pela primeira vez à escola, principalmente quando esta criança é muito ligada aos familiares.

A escola precisa fazer-se conhecer antes de receber os alunos, para transmitir aos pais a integração entre todos os indivíduos que formam a equipe escolar, bem como as dependências da mesma. Isto pode ajudar a diminuir a angústia tanto dos pais, dos professores e da criança, pois esta, nesse momento, lida com os sentimentos de insegurança, abandono e medo.

O professor deve dispor de muita compreensão, companheirismo e dialogar com os pais e também com a criança, promovendo momentos que envolvam os interesses da turma.

Conclui-se, portanto, que o processo de adaptação e acolhimento, apesar de se mostrar muitas vezes um período crítico para todos os envolvidos, ainda é pouco explorado na literatura de Educação Infantil, e as estratégias de adaptação, de acordo com as revisões literárias e as pesquisas consultadas para realizar este trabalho sofrem poucas variações, seguindo mais ou

menos um mesmo padrão, mas sem muita clareza de quais foram os critérios para se seguir uma ou outra estratégia.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M.C.F. , SOUZA de P.F Modelos de rotação do Ensino Híbrido: estações de trabalho e sala de aula invertida, 2016. Disponível em: <http://etech.sc.senai.br/index.php/edicao01/article/view/773> . Acesso em: 04 jan. 2019

BALABAN, Nancy. O início da vida escolar da separação a independência. 10º ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2016.

BELSKY, Jay. "Os determinantes da parentalidade: Um modelo de processo." *Desenvolvimento infantil* (1984): 83-96.

BRASIL. Constituição Federal (1988). Brasília: Gráfica Oficial, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, MEC/SEF, 1998. vol. I, vol. II.

COLLIS, J., HUSSEY R.: Pesquisa em administração: um prático para alunos de alunos ensinados e pós guiados, 2nd . Bookman, Porto Alegre (2005)

DASSEN, M. A. & COSTA, A. C. J. (2005). A Ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed.

DIAS, Elaine. *Revista educação e Linguagem*. Artigos- ISSN1984-3437. Vol.7, nº1(2013).

DAVINI, Juliana; FREIRE, Madalena (Org). Adaptação: pais, educadores e crianças enfrentando mudanças. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1999. (Série Cadernos de Reflexão).

FELIPE, Jane. "O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon." *Educação Infantil: pra que te quero* 1 (2001): 27-37.

GAYARDO, Suely. "Educação infantil: inserção, acolhimento e adaptação da criança à escola." (2019).

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

RAPOPORT, Andrea; PICCININ, Cesar Augusto. "O ingresso e adaptação de bebês e crianças pequenas à creche: alguns aspectos críticos." *Psicologia: reflexão e Crítica* 14 (2001): 81-95.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. "Metodologia da pesquisa em ciências sociais." São Paulo: Atlas (1990).

HENRIQUES, L. A. (1987). O período de adaptação na pré-escola em um enfoque psicopedagógico. In: B. J. L. Scoz, (et al). *Psicopedagogia – o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*.

Porto Alegre: Artes Médicas.

KRAMER, Sonia. Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2006.

LUSTER, T.; RHOADES, K.; HAAS, B. The relation between parental values and parenting behavior: A test of the Kohn hypothesis. *Journal of Marriage and the Family*, v. 51, p. 139-147, 1989. [Links]

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Educação Infantil: muitos olhares- 8ª. ed. São Paulo: Cortez; 2016.

ORTIZ, Gisele. Adaptação e Acolhimento: Um cuidado inerente ao projeto educativo da instituição e um indicador de qualidade do serviço prestado pela instituição. 2000. Disponível em: < <http://www.revistaescola.abril.com.br/gestão-escolar/acolhidagisele-ortiz.pdf> > Acesso em: 10 de Agosto de 2019

RIZZO, G. (2000). Creche: Organização, montagem e funcionamento. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

VITÓRIA, Telma, and Maria Clotilde Rossetti-Ferreira. "Processos de adaptação na creche." *Cadernos de Pesquisa* 86 (1993): 55-64.

Organizador

Dr. Alderlan Souza Cabral

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Luterana do Brasil (2010), graduação em Logística pela Universidade Luterana do Brasil (2012), mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (2017) e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Del Sol (2019). Atualmente é doutor orientador temporário - UNITI BRASIL, estatutário da Prefeitura Municipal do Careiro da Vázea e estatutário da Prefeitura Municipal de Autazes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em orientação de Metodologias Técnicas Científicas com mais 490 orientações entre Mestrado e Doutorado.

CurrículoLattes:<http://lattes.cnpq.br/8583035818376126>

Índice Remissivo

A

afetividade 45, 50, 51, 172, 235, 236, 242, 244
alfabetização 278, 279, 280, 281, 284, 285, 286, 287, 288, 289
aprendizagem. 59, 60, 74, 76, 78, 80, 81, 91, 92, 98, 102, 104, 139, 140, 141, 143, 144, 168, 169, 171, 175, 184, 193, 197, 213, 226, 229, 231, 241, 243, 253, 269, 271, 272, 276, 280, 282, 289
assistiva 166, 167, 173, 174, 175, 178, 179, 180, 182, 184, 185, 186, 187
atitudes 14, 49, 64, 83, 84, 93, 131, 141, 157, 170, 171, 181, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 229, 231, 235, 240, 257, 271, 272

B

bibliográfico 167, 196, 202
biblioteca 201, 203, 204, 206, 209
brincadeiras 41, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 160, 195, 239

C

ciclo 160, 199, 253, 278, 279, 288
ciências 19, 36, 41, 45, 64, 161, 221, 233, 237, 245, 251, 291
condutas 24, 27, 28, 32, 34, 43, 126, 127, 131
contexto 13, 15, 20, 24, 26, 27, 34, 43, 56, 57, 58, 76, 78, 82, 88, 94, 98, 99, 106, 107, 108, 112, 113, 115, 116, 118, 119, 124, 126, 130, 133, 139, 141, 142, 145, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 158, 170, 171, 172, 174, 181, 182, 191, 197, 201, 203, 205, 206, 208, 210, 212, 213, 215, 216, 223, 227, 237, 238, 243, 244, 248, 249, 251, 254, 255, 257, 272, 284, 291, 292
criatividade 21, 51, 74, 76, 84, 85, 87, 103, 197, 227, 239, 284

D

deficiência 55, 56, 57, 58, 59, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 148, 149, 151, 168, 169, 171, 172, 174, 175, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 218, 228, 229, 231
deficiência intelectual 91, 92, 93, 94, 95, 101, 102, 103, 174
desafios 13, 22, 45, 96, 97, 136, 139, 144, 146, 147, 159, 165, 169, 193, 205, 233, 240, 243, 244, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 269, 271, 272, 276, 290
desenvolvimento 13, 16, 17, 18, 19, 25, 28, 32, 39, 40, 41,

42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 56, 57, 58, 59, 63, 64, 66, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 116, 132, 140, 142, 143, 147, 148, 150, 151, 153, 155, 156, 158, 159, 162, 163, 164, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 180, 181, 184, 195, 196, 197, 203, 217, 219, 223, 224, 226, 227, 228, 230, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 249, 250, 251, 253, 255, 256, 272, 275, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 287, 288, 292, 293, 295

dignidade 28, 102, 121, 122, 123, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 148, 149, 150, 180, 183, 203

direitos humanos 37, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 170, 181, 182, 183, 292

disciplina 14, 25, 51, 75, 106, 110, 113, 114, 190, 195, 196, 198, 199, 211, 213, 215, 216, 220, 221, 227, 239, 271

E

educação 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 64, 73, 75, 76, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 117, 119, 120, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 176, 182, 183, 184, 187, 188, 190, 196, 197, 202, 203, 205, 206, 209, 211, 212, 213, 215, 216, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 243, 244, 246, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 257, 258, 268, 269, 271, 272, 275, 279, 280, 283, 284, 285, 291, 292, 293, 294, 296, 297, 298

educação especial 55, 56, 57, 94, 96, 98, 103, 104, 151, 169, 170, 176, 182, 183, 222, 223, 224, 228, 229, 232

educação infantil 38, 39, 48, 49, 50, 51, 52, 73, 75, 76, 78, 80, 84, 85, 86, 88, 97, 170, 224, 235, 239, 243, 244, 246, 279, 280

educação rural 248, 249, 250, 254

ensino 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 43, 55, 56, 57, 59, 63, 65, 66, 67, 71, 76, 80, 81, 82, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 140, 141, 146, 147, 148, 149, 151, 152, 155, 156, 158, 161, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171,

172, 174, 179, 180, 182, 183, 185, 187, 190, 193,
194, 195, 196, 197, 198, 203, 211, 212, 217, 222,
223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 233,
235, 236, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 249,
250, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 269, 271, 272,
275, 276, 280, 283, 285, 287, 290, 291, 292, 293,
294, 295, 296

escolar 11, 19, 39, 40, 41, 42, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60,
66, 71, 78, 82, 87, 92, 94, 95, 97, 98, 101, 104, 106,
108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118,
119, 120, 138, 139, 143, 145, 148, 149, 152, 153,
156, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176,
177, 179, 180, 182, 183, 184, 186, 187, 189, 190,
192, 195, 197, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217,
218, 220, 223, 229, 232, 236, 240, 241, 243, 244,
247, 248, 249, 250, 252, 253, 254, 255, 256, 258,
271, 272, 273, 282, 283, 284

escrita 15, 16, 17, 21, 123, 124, 152, 171, 196, 207, 248,
273, 276, 279, 280, 281, 284, 286, 287, 288, 289,
296

estágio 28, 39, 46, 48, 223, 224, 225, 226, 227, 228,
229, 230, 231, 232, 233, 238, 272

estratégias 55, 58, 65, 92, 100, 101, 103, 139, 143, 144,
172, 174, 185, 201, 208, 224, 233, 235, 236, 240,
241, 244, 245, 256, 280, 283, 288

ética 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 130,
137, 245

etnomatemática 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 190, 191,
192, 193, 196, 197, 198

evasão 248, 249, 251, 252, 253, 255, 256

exclusão 55, 56, 57, 59, 92, 95, 170, 175, 180, 181, 183,
248, 275, 294, 295

F

ferramenta 11, 74, 80, 81, 82, 87, 174, 179, 196, 202,
226, 270, 272, 276, 285, 295, 296

filosofia 20, 27, 28, 29, 32, 122, 127, 132, 137

formação 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 39, 40, 41, 42,
43, 45, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 66, 79,
83, 88, 92, 97, 99, 101, 102, 103, 104, 107, 109,
110, 111, 114, 115, 119, 131, 136, 142, 143, 147,
151, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165,
168, 169, 170, 175, 181, 194, 197, 198, 215, 219,
223, 224, 226, 227, 228, 230, 231, 233, 236, 238,
241, 242, 243, 244, 245, 248, 250, 255, 256, 257,
258, 269, 273, 284, 289, 293, 295, 298

G

gestão 109, 116, 119, 160, 167, 168, 169, 170, 173, 174, 175, 176, 177, 283, 293

H

história 12, 13, 14, 15, 17, 24, 28, 34, 35, 36, 45, 63, 65, 67, 71, 99, 121, 122, 123, 124, 134, 136, 140, 142, 149, 180, 181, 195, 197, 199, 206, 211, 233, 237, 283, 284, 291, 294, 295, 297

I

inclusão 55, 56, 57, 58, 59, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 185, 186, 228, 229, 235, 256, 269, 271

indisciplina 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220

J

jogos 41, 42, 43, 49, 50, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 93, 101, 103, 160, 195, 275, 288

justiça 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 215

L

leitura 15, 16, 17, 21, 92, 103, 139, 152, 171, 172, 196, 201, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 217, 248, 273, 276, 279, 280, 281, 282, 284, 287, 288

libras 146, 147, 148, 151, 152

ludicidade 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 89, 284, 285, 288

M

matemático 16, 21, 62, 65, 190, 191, 192, 193, 195, 199

memória 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 44, 86, 195, 237, 271, 286

metodologia 24, 63, 74, 75, 80, 81, 82, 94, 139, 147, 148, 175, 179, 215, 250, 256, 269, 274, 282

moral 14, 16, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 126, 127, 130, 135, 136, 216, 241, 245, 250, 252

P

pesquisa 13, 14, 21, 22, 24, 32, 36, 39, 40, 45, 46, 51,

52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 67,
71, 72, 74, 75, 76, 79, 80, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 99,
100, 102, 103, 104, 106, 107, 108, 112, 116, 122,
123, 125, 139, 144, 148, 152, 155, 156, 157, 161,
162, 163, 164, 165, 167, 168, 172, 173, 176, 179,
180, 185, 187, 190, 191, 195, 196, 204, 205, 206,
209, 211, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224, 227,
228, 229, 235, 240, 248, 254, 258, 275, 276, 279,
280, 285, 286, 288, 293, 295, 296, 297

políticas 29, 31, 98, 101, 106, 107, 108, 109, 113, 117,
122, 124, 132, 133, 134, 159, 168, 169, 172, 173,
181, 182, 184, 227, 232, 248, 249, 250, 251, 257,
291, 292, 293, 295, 297

pós-modernismo 24, 30, 122

práticas 14, 15, 16, 21, 26, 31, 33, 54, 55, 56, 57, 58,
59, 62, 63, 64, 65, 66, 78, 95, 98, 99, 100, 102, 103,
104, 107, 108, 114, 115, 116, 117, 126, 147, 148,
149, 151, 152, 159, 160, 168, 172, 174, 176, 179,
181, 185, 187, 193, 196, 202, 206, 207, 209, 211,
216, 220, 224, 225, 228, 236, 239, 255, 257, 284,
287, 293, 294

professores 14, 17, 18, 40, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 67, 74,
75, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 91, 92, 93, 94,
95, 99, 100, 101, 102, 108, 109, 110, 111, 113, 114,
115, 116, 119, 155, 156, 160, 161, 164, 165, 167,
168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 179,
186, 187, 190, 195, 196, 197, 198, 204, 205, 211,
212, 214, 215, 217, 219, 223, 227, 228, 229, 230,
231, 232, 235, 236, 239, 240, 241, 243, 244, 245,
249, 252, 255, 257, 258, 269, 272, 279, 283, 285,
286, 288, 295, 298

psicomotoras 39, 40, 41, 44, 45, 47, 51, 52

psicomotricidade 38, 39, 40, 41, 43, 44, 51, 85

Q

qualitativa 13, 14, 55, 57, 60, 62, 63, 64, 72, 79, 91, 94,
99, 104, 155, 156, 165, 167, 176, 179, 185, 188,
204, 209, 216, 217, 221, 229, 235, 240, 279, 285

quantitativa 157, 167, 172, 179, 185, 216, 217, 235, 240

R

religião 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36,
122, 126, 127, 133, 134

S

sociedade 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 25, 27, 29,
30, 32, 33, 35, 36, 39, 40, 51, 65, 78, 82, 84, 85, 92,
93, 95, 96, 98, 102, 108, 112, 122, 124, 125, 126,

127, 128, 129, 131, 133, 135, 139, 140, 141, 142,
143, 157, 158, 164, 165, 168, 169, 171, 173, 174,
175, 177, 181, 186, 195, 211, 212, 214, 215, 216,
219, 226, 227, 228, 240, 241, 243, 244, 249, 250,
252, 253, 255, 257, 270, 271, 272, 279, 283, 284,
287, 294, 295, 296

socioeducação 200, 201, 202

sócio-histórico 12, 13, 14, 15, 21

sociologia 30, 31, 41, 49, 140, 211

surdos 149, 151, 153, 167, 168, 171, 174, 175, 184

T

tecnologia 157, 158, 165, 166, 167, 173, 174, 175, 179,
180, 181, 182, 184, 186, 187, 244, 250, 268, 269,
270, 272, 273, 275, 276

U

universidades 20, 63, 209, 224, 225, 291, 292, 293, 294

V

valores 14, 24, 25, 29, 30, 32, 36, 40, 65, 84, 93, 95, 102,
107, 109, 110, 113, 115, 116, 123, 124, 127, 140,
141, 142, 149, 157, 170, 179, 193, 197, 198, 211,
213, 214, 216, 228, 231, 241, 270, 272, 276, 284,
288, 292

