

A woman with dark hair and glasses, wearing a striped shirt, is smiling and holding several books. The background is a blurred indoor setting.

Educação e o ensino contemporâneo:

práticas, discussões e relatos de experiências
Vol. 9

Dra. Jacimara Oliveira da Silva Pessoa
(Organizadora)



AYA EDITORA
2022

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadora

Prof.º Dr.ª Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

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. Adilson Tadeu Basquerote Silva

Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof.º Dr. Aknaton Toczec 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 nos capítulos deste Livro, bem como as opiniões nele emitidas são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião desta editora.

E2446 Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências [recurso eletrônico]. / Jacimara Oliveira da Silva Pessoa (organizadora). -- Ponta Grossa: Aya, 2022. 396 p.
v.9

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-5379-108-4
DOI: 10.47573/aya.5379.2.117

1. Educação. 2. Educação - Currículos. 3. Educação infantil. 4. Assédio nas escolas. 5. Educação inclusiva. 6. Educação infantil. 7. Educação inclusiva. 8. Tecnologia educacional. 9. Ensino a distância. 10. Matemática – Estudo e ensino. 11. Evasão escolar. 12. Música na educação. 13. Racismo - Brasil. I. Pessoa, Jacimara Oliveira da Silva. 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

Apresentação.....13

01

Liderança e gestão: desafios e perspectivas dos gestores escolares frente às mudanças no contexto escolar14

Ana Paula Silva Apolinário

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.1

02

O comportamento da criança na educação infantil: espaços e tempos de investimento24

Cristine Carla Kegler

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.2

03

Responsividade na leitura e interpretação do poema-canção: “Balada de Gisberta”39

Cássia Cilene Fernandes

Shirlei Luana Chaves e Sousa Pereira

Rosario de Jesus Martins

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.3

04

O bullying no contexto escolar54

Carla Alves Pereira Motta

Isabel Cristina Silva Belonii

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.4

05

Análise histórica da educação inclusiva no Brasil: uma perspectiva cronológica69

Francisco Wenderson Pereira de Souza

Norma Cristina Pinto de Sá Leitão

Janice da Silva Pacheco

Jeferson Fernandes Souza

Otacílio Alves dos Reis

Maria Karline Oliveira de Souza

Elder Alves de Araújo Neto

Eumar Conde de Queirós Júnior

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.5

06

Os desafios da educação inclusiva na educação infantil.....78

Kelly Cristina Cassaro Zandomineghe

Mariana Cassaro Mantovani

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.6

07

A propriedade intelectual no contexto da educação básica: uma discussão necessária.88

Edelson Ferreira da Mota

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.7

08

Cine-debate: discutindo o racismo na sala de aula99

Maria Jorge dos Santos Leite

Bruna Eduarda Mota Ferro Albuquerque

Bruna Eduarda Silva dos Santos

Darah Lorena Carvalho Rocha

Diego Carvalho da Silva

Evanízia Layne Novaes Xavier

Flavilane Rayane do Nascimento Costa

Ingrid de Carvalho Oliveira

Isabella Bezerra Lourenco
Maria Eduarda Freire dos Santos
Marilya Gabryella Silva de Novaes
Mirian Lopes de Souza
Naiara Maria Cavalcanti Rodrigues
Paloma Vitoria Santos Passos
Raquel Natali Cardoso Rebelo
Rebecca Santos Soares
Sabrina Câmara Bastos
Vanessa Carvalho Peixinho

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.8

09

**Proposta de metodologias de intervenção
no ensino de matemática para pessoas com
necessidades especiais no ensino fundamental
II108**

Guilherme Sandaka

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.9

10

**As TIC e o ensino remoto durante a pandemia
de Covid-19: ferramentas de inclusão do aluno
com deficiência121**

Guilherme Sandaka

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.10

11

**O negro no Brasil e a relevância da educação
no movimento de combate da discriminação
racial131**

Daniela Vieira da Silva Nodari

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.11

12

As influências do sono na síndrome de burnout em docentes de Manaus141

Ingrid Santos Pereira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.12

13

Atendimento educacional especializado à criança com paralisia cerebral no contexto família/escola150

Edineide Emília de Almeida Cruz

Jonathan Diego Pereira Santos

Linda Meire Almeida de Abreu

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.13

14

Quando o docente é também investigador: professor de história é também pesquisador160

Francivaldo Alves Nunes

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.14

15

O uso das tecnologias digitais e a prática docente no ensino fundamental I e II numa escola em Cruz - CE: um estudo de caso169

Edelson Ferreira da Mota

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.15

16

A importância da formação continuada para os professores do ensino médio176

Priscila Maria Silva Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.16

17

Interdisciplinaridade: língua portuguesa, leitura e interpretação192

Ailson Gomes de Lima

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.17

18

Um estudo de pressuposição e inferência em HQs e em outros gêneros.....208

Bruno Bonadio Toledo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.18

19

Construção dos conteúdos do currículo local nas escolas219

Gaspar Lourenço Tocoloa

Alexandre Edgar Lourenço Tocoloa

Padre Adérito Barbosa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.19

20

“Se essa palavra fosse minha”: atividade na Comunidade Cigana Calon.....234

Helena Maria Vieira da Silva

Darlaine Silva do Amaral

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.20

21

Da sociedade disciplinar à sociedade do cansaço: uma breve análise da transição social e suas consequências242

Fernanda Gabriella de Lima Costa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.21

22

Análise dos recursos tecnológicos e desenho de atividades criativas255

Ana Catarina Gonçalves

Loreni Picinini Lengler

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.22

23

Prejuízos causados aos cofres públicos pelo alto índice de evasão escolar do ensino médio no turno noturno nas escolas da rede públicas estadual de Manaus/AM.....266

Erison Gomes Galvão

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.23

24

Desafios da inclusão do público da educação especial nas séries iniciais da Escola Estadual Araújo Filho no ano de 2020 no município de Parintins-Amazonas.....281

Rosângela Gonçalves Chagas

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.24

25

Brincadeira e música - Atividades essenciais para o desenvolvimento na educação infantil: um estudo de caso numa escola de educação infantil no município de Coari – AM/2020296

Tatiana dos Santos Sales
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.25

26

A regionalização da merenda escolar: um breve histórico da legislação no panorama do descritivo312

Francisca Aldeane Minguim de Almeida
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.26

27

Softwares educacionais no processo de alfabetização no 1º ciclo ensino fundamental da Escola Municipal Lili Benchimol.....328

Maria Aparecida Coutinho da Costa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.27

28

Desafios da implantação e da organização da instrução pública nas Amazonas na primeira república (1889-1930).....345

Priscila Daniele Tavares Ribeiro
Welliton José Silva de Oliveira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.28

29

A importância da interação da família com a escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem361

Sirce Maria Silva dos Santos
Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.29

30

Aplicação das normatizações do conselho escolar nas escolas estaduais do município de Apui- AM.....373

Gevan Pires Barbosa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.30

31

Educação a distância: perspectivas e limitações385

Gilvar da Silva Sousa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.31

Organizadora391

Índice Remissivo392

Apresentação

Apresentar um livro é sempre uma responsabilidade e muito desafiador, principalmente por nele conter tanto de cada autor, de cada pesquisa, suas aspirações, suas expectativas, seus achados e o mais importante de tudo a disseminação do conhecimento produzido cientificamente.

Nesta coletânea de **“Educação e o ensino contemporâneo: práticas, discussões e relatos de experiências 9”**, abrange diversas áreas da educação e do ensino, refletindo a percepção de vários autores.

Portanto, a organização deste livro é resultado dos estudos desenvolvidos por diversos pesquisadores e que tem como finalidade ampliar o conhecimento aplicado às áreas da educação e do ensino evidenciando o quão presentes elas encontram-se em diversos contextos escolares e familiares, em busca da disseminação do conhecimento e do aprimoramento das competências profissionais e acadêmicas.

Este volume traz trinta e um (31) capítulos com as mais diversas temáticas e discussões, as quais mostram cada vez mais a necessidade de pesquisas voltadas para as áreas da educação e ensino. Os estudos abordam discussões como: liderança e gestão; educação infantil; leitura e interpretação do poema-canção; bullying; histórica da educação inclusiva; educação inclusiva; propriedade intelectual; cine-debate; TIC e o ensino remoto; negro no Brasil; síndrome de Burnout; tecnologias digitais; docente-investigador; formação continuada; língua portuguesa, leitura e interpretação; currículo local nas escolas; sociedade disciplinar; recursos tecnológicos; evasão escolar; educação especial; brincadeira e música; merenda escolar; alfabetização; interação da família com a escola; normatizações do conselho escolar nas escolas e por fim, um estudo sobre a educação a distância.

Por esta breve apresentação percebe-se o quão diverso, profícuo e interessante são os artigos trazidos para este volume, aproveito o ensejo para parabenizar os autores aos quais se dispuseram a compartilhar todo conhecimento científico produzido.

Espero que de uma maneira ou de outra os leitores que tiverem a possibilidade de ler este volume, tenham a mesma satisfação que senti ao ler cada capítulo.

Boa leitura!

Prof.^a Dr.^a Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Liderança e gestão: desafios e perspectivas dos gestores escolares frente às mudanças no contexto escolar

Leadership and management: challenges and perspectives of school managers against changes in the school context

Ana Paula Silva Apolinário

Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Tangara da Serra - MT Graduação: Pedagogia.

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.1

RESUMO

Com a Pandemia ocasionada pelo COVID-19, a Gestão Escolar foi grandemente impactada, fatores historicamente existentes no Brasil como a desigualdade social foram intensificados. Esses impactos submeteram as ações dos gestores escolares a uma nova dinâmica de gerir e liderar, exigindo um perfil de liderança que inspire a equipe e a comunidade escolar a alcançar melhorias na aprendizagem. Este estudo foi pautado nos conceitos de liderança e gestão escolar, com o objetivo de refletir e analisar a atual realidade da gestão escolar, como os desafios e perspectivas dos gestores frente as mudanças que têm ocorrido nas escolas e de demonstrar a importância do gestor, atuando como um líder democrático e motivador, na geração de resultados na aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e de abrangência qualitativa. O estudo contou com discussões de ideias de autores relevantes no assunto, diante disso, percebeu-se que a liderança é considerada um elemento capaz de fazer a diferença quer seja nas organizações gerais, quer seja nas organizações educacionais, e vale ressaltar ainda, que Gestão Escolar e Liderança se complementam, sendo um em conjectura do outro na busca por eficiência e qualidade na aprendizagem.

Palavras-chave: gestão escolar. liderança. aprendizagem.

ABSTRACT

With the Pandemic caused by COVID-19, School Management was greatly impacted, factors historically existing in Brazil such as social inequality were intensified. These impacts subjected the actions of school managers to a new dynamic of managing and leading, demanding a leadership profile that inspires the team and the school community to achieve improvements in learning. This study was based on the concepts of leadership and school management, with the objective of reflecting and analyzing the current reality of school management, such as the challenges and perspectives of managers in the face of changes that have occurred in schools and to demonstrate the importance of the manager, acting as a democratic and motivating leader in generating learning outcomes. This is a bibliographic research with a qualitative scope. The study included discussions of ideas from relevant authors on the subject, before that, it was noticed that leadership is considered an element capable of making a difference whether in general organizations or in educational organizations, and it is also worth mentioning that Management School and Leadership complement each other, being one in conjecture of the other in the search for efficiency and quality in the learning.

Keywords: school management. leadership. learning.

INTRODUÇÃO

Muitos são os desafios da Gestão Escolar, principalmente levando em conta o novo cenário que se encontra a educação. Partindo do ponto que a escola é um espaço de mudanças, e que à medida que a sociedade vai evoluindo, as relações humanas dentro da escola também se transformam, influenciando de forma direta no processo educativo. Para gerir esse complexo de relações e garantir o bom funcionamento do espaço escolar o gestor deve ter habilidades além

de competências administrativas ou financeiras, como por exemplo: criatividade, dedicação, dinamismo, motivação e resiliência.

O tema Liderança e Gestão Escolar tem ganhado relevância nos debates educacionais, muitos estudos têm evidenciado os efeitos que a relação dessa temática tem sob os resultados de aprendizagem. A liderança pode ser definida como uma habilidade de conduzir um grupo ou equipe a alcançar determinados objetivos e metas com eficiência, seguindo esse raciocínio no âmbito escolar, esse objetivo seria a aprendizagem dos alunos.

Com o advento da Pandemia do Covid-19, as instituições escolares foram fortemente impactadas, o alargamento da linha de desigualdades de aprendizagens, a sobrecarga emocional dos profissionais da educação e alunos, a busca da inovação tecnológica na infraestrutura das escolares tem sido os maiores desafios para as gestões escolares atuais. Diante desses efeitos trazidos por essa crise sanitária, o gestor escolar tem sido visto como um elemento chave no processo de construir uma educação de qualidade, democrática e participativa, no entanto tem-se buscado novas práticas de gestão que garantam resultados positivos na aprendizagem.

Nessa perspectiva, o artigo foi elaborado a partir de revisão bibliográfica, de cunho qualitativa, este estudo buscou refletir e analisar a atual realidade da gestão escolar, mostrar os desafios que os gestores têm enfrentado e quais perspectivas e contribuições esse gestor, enquanto líder democrático e motivador, pode gerar no ensino. Para uma compreensão mais clara, o presente artigo está subdividido em três seções além da introdução e conclusão, a primeira seção conceitua e traça a importância da liderança na gestão escolar, na segunda seção descreve os desafios e perspectivas que o gestor tem enfrentado na educação diante do cenário pós Pandemia e pôr fim a terceira seção tece uma discussão sobre novas práticas de gestão e seus impactos nos resultados de aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Gestão e liderança escolar

A educação brasileira foi marcada por diferentes concepções de ensino ao longo de sua história. Entender as mudanças e reivindicações que transformaram a educação nos possibilita compreender o ensino brasileiro atualmente. Nas últimas décadas a Gestão Escolar tornou-se pauta de muitos debates nos meios educacionais, inclusive no que tange a escola a ter uma gestão democrática e participativa. Para muitas pessoas, a Gestão Escolar é um sinônimo de Administração Escolar, entretanto a Gestão é um termo mais amplo, que traz em sua essência um novo conceito de organização educacional incluindo a dinâmica do trabalho da escola como prática social. (ALMEIDA, 2012).

Segundo Lück (2002) a Gestão Escolar veio superar as limitações da Administração Escolar e atender as necessidades de uma realidade cada vez mais complexa e dinâmica, incluindo uma série de questões que a última não abrangia, tais como a democratização das tomadas de decisões, a compreensão das relações interpessoais no âmbito escolar, a elaboração do Projeto Político Pedagógico de forma coletiva e o entendimento de que a escola é uma unidade social que exige a atuação de uma liderança no sentido de coordenar o esforço simultâneo dos indivíduos envolvidos, na procura de alcançar os objetivos traçados coletivamente.

Por meio da Constituição Federal de 1988 e da Lei 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), o ensino passou por várias mudanças, inclusive dando destaque a implementação da Gestão Democrática no ensino público. Esse modelo de gestão significa envolver pais, alunos, professores e funcionários nos trabalhos e tomadas de decisões da escola, pois segundo Almeida (2012, p. 22) “a escola pertence a comunidade e, portanto, cabe a ela ajudar a traçar a decisão sobre o seu destino”.

Quando falamos em uma Gestão Escolar de caráter democrático e participativa torna-se oportuno citar o pensamento de Libâneo (2003) quando se refere sobre as ações que devem ser desenvolvidas para esse fim, tais como: formar uma boa equipe de trabalho; construir uma comunidade democrática de aprendizagem; promover ações de desenvolvimento profissional; envolver os alunos no processo de solução de problemas e tomadas de decisões; envolver os pais no dia a dia da escola; fortalecer as formas de comunicação e de difusão de informações e, avaliar as escolas, o sistema escolar e a aprendizagem dos alunos.

Para que uma Gestão Escolar Democrática obtenha sucesso em seus objetivos, vale destacar a importante atuação de um líder junto a equipe pedagógica. Na escola o cargo de liderança está diretamente ligado ao diretor por suas atribuições, porém em se tratando de trabalho em equipe, é importante assinalar que nem sempre é um atributo exclusivo do diretor.

De acordo com Santos (2020, p. 08) no que se refere a Liderança, “a palavra líder não é empregada apenas para designar quem comanda (chefe) ou quem guia (líder)”. Para Lück (2011) o sentido de ser líder vai além de ser um chefe institucional ou de uma representação fixa e centralizada, mas de um sujeito que é aceito, respeitado e que consegue unir e representar um grupo na realização de seus anseios e metas dentro da escola. O exercício de práticas autoritárias e hierárquicas perdem força e abre espaço para um novo paradigma de gestão.

Diversos estudos têm evidenciado os impactos de uma boa liderança escolar na construção de bons resultados escolares, autores como Goleman; Boyatzis; Mckee (2002) apresentam um modelo de liderança aplicável a nova realidade, a “liderança com ressonância”, por meio dela os líderes possuem uma inteligência emocional desenvolvida, ou seja, para os autores gerar ressonância é sintonizar com os sentimentos do grupo, para isso os líderes devem estar pautados por valores e despertar esses valores nos que os rodeiam.

Sergiovanni (2004), através da perspectiva de que a escola é uma organização especial em oposição às organizações de tipo empresarial, enfatiza que para a escola também deve haver uma liderança especial, a qual designa como “liderança moral”, esse modelo de liderança destaca precisamente, as pessoas, a comunidade e os valores como marcas características.

Com as rápidas e constantes mudanças que tem ocorrido dentro da escola após a Pandemia do COVID-19, tem se buscado uma liderança que exerça a função de ensinar e inspirar pessoas, diante essa realidade um conceito de liderança que vem ganhando espaço é a Liderança Inspiracional. Nesse modelo de liderança os líderes impulsionam os seus colaboradores para a mudança e guia-os de forma a criar uma organização inovadora, dinâmica e colaborativa (NDIGA *et al. apud* Araújo *et al.*, 2019).

A liderança inspiracional pode ser aplicada por qualquer um dentro da escola em suas funções educativas, por exemplo, nas rotinas de sala de aula os professores podem utilizar desse modelo de liderança para também atuarem de maneira inspiradora. Estudos na área de gestão

apontam que pessoas inspiradas são mais produtivas que pessoas satisfeitas, no contexto escolar, fomentar esse tipo de liderança acolhedora favorece um maior engajamento da equipe para alcançar os objetivos da organização, desenvolvimento e melhorias das práticas educacionais.

A autora Heloisa Lück (2017) assegura que o gestor escolar, enquanto líder, pode influenciar diretamente os profissionais que estão envolvidos no processo de ensino e indiretamente a comunidade escolar. E em se tratando sobre o estilo de liderança exercer, cabe a ele buscar o mais adequado e que esteja de acordo com cada situação vivenciada, pois muitas vezes vai ser necessário ter uma ação mais liberal, outras vezes democrática ou até mesmo autocrática, já que uma determinada ação pode não ser adequada para todos os cenários.

Reflexos da pandemia: desafios e perspectivas

O contexto escolar brasileiro sempre foi desafiador, com a Pandemia estalada no mundo pelo COVID-19, a área da educação assim como outras na sociedade foi grandemente prejudicada, muitas escolas foram fechadas dificultando o apoio pedagógico, psicológico e emocional ao aluno. Um período de mudanças para toda comunidade, escancarando problemas antes não resolvidos nas instituições escolares, como a evasão de alunos, falta de infraestrutura tecnológicas e a conectividade das famílias junto a escola somado a novos desafios.

Para cumprir seu propósito, a escola teve que se adequar e inovar para suprir as necessidades daquele momento, alunos e profissionais da educação reconfiguraram sua rotina com estratégias que trouxessem respostas rápidas e flexíveis para todos. A pandemia foi um momento complicado, mas também de aprendizado em vários sentidos. Garantir o direito de condições ao acesso e permanência dos alunos na escola conforme a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) tornou-se um desafio para os gestores escolares nesse período.

Mesmo com a disponibilidade de aulas online, a desigualdade na aprendizagem disparou, segundo pesquisas alguns fatores que contribuíram para esse aumento foram: falta de acesso a recursos tecnológicos por parte das famílias, falta de tempo e preparo acadêmico por parte dos pais para ajudar os filhos com as atividades e professores despreparados para lidar com o ensino remoto. Antes da pandemia pouco se investia na área tecnológica, o que fez muitos professores serem pegos de surpresa pois a utilização da tecnologia se tornou essencial para a continuidade das práticas pedagógicas.

Além desses desafios citados, veio à tona a ansiedade e insegurança sobre os profissionais da educação e alunos, mas também proporcionou reflexões sobre mudanças necessárias no ambiente educacional segundo Santos *et al.* (2021, p. 60) no quesito em garantir “uma educação de qualidade acessível a todos, especialmente no aspecto de reconhecimento e valorização do papel do professor na construção da aprendizagem”.

É evidente que as aprendizagens cognitivas são potencializadas quando articuladas com as socioemocionais, porquanto sem uma estabilidade socioemocional é difícil o indivíduo ensinar ou aprender. Muito se tem discutido sobre as habilidades socioemocional descrita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nesse cenário pós pandemia torna-se necessário que o gestor escolar tenha um olhar atento a esse assunto, sendo imprescindível a estimulação de competências socioemocionais em seus professores para que esses afinal possam auxiliar os alunos. Mas

quais ações os gestores devem ter para que os professores possam se desenvolver em todas as suas dimensões inclusive a socioemocional?

O primeiro passo é construir um ambiente acolhedor, esse gestor deve ter um perfil flexível, exercer empatia, ter uma escuta sensível com um diálogo aberto e claro, ser informado, capaz de lidar com as reivindicações do sistema educacional e principalmente ter liderança relacional, pois segundo os autores Santos, Nascimento e Santiago (2018)

“Nesse sentido, é preciso considerar a complexidade que permeia as relações de trabalho. Avançando para uma visão democrática que favoreça a participação ativa de todos os envolvidos no processo, de forma autônoma e eficiente se faz necessária a liderança relacional.” (SANTOS, NASCIMENTO E SANTIAGO, 2018, p. 4)

Segundo uma pesquisa feita pelo Instituto Península (2022), realizada entre setembro de 2021 e maio de 2022, mostra os principais apoios que o professor gostaria de receber que são: apoio psicológico/emocional para lidar com as diversas condições emocionais apresentadas durante a pandemia como a ansiedade e estresse (57% dos professores em setembro de 2021 e 62% em maio de 2022) e orientação e recursos para dar suporte emocional e aumentar o engajamento dos alunos (48% em setembro de 2021 e 59% em maio de 2022). Além disso, foi apontado que de maio de 2020 a maio de 2022, houve um aumento em quase 30% o percentual de professores que se sentem sobrecarregados.

É nítido a importância de uma liderança motivadora, focada na realização de rodas de conversas, espaços de escuta individual, apoio psicológico e emocional tanto para professores quanto para alunos. Outro ponto relevante é estimular a Formação Continuada, não apenas na busca de conhecimento em assuntos técnicos, mas instigar práticas de reflexão e autoconhecimento com o objetivo de promover bem-estar no ambiente de trabalho.

A Pesquisa UNDIME que teve a participação de cerca de 2,8 mil municípios brasileiros e foi realizada entre novembro de 2021 e março de 2022 demonstrou que a formação docente não foi uma das principais ações realizadas pelas Secretarias de Educação. Para Nóvoa (2020) a Pandemia escancarou a necessidade de mudanças, inclusive na formação dos docentes, e que diante as demandas e complexidades do ensino, é preciso oportunizar um modelo de formação que contemple a teoria e prática, tendo por base as reflexões de vivências das salas de aula sob o olhar dos professores e um espaço de interação e troca de experiências.

No processo de formação continuada, é importante que o gestor incentive sua equipe a refletir sobre suas práticas pedagógicas. É na sala de aula que o processo de mudança acontece. Para poder recuperar a aprendizagem pela crise sanitária será necessário ações que gerem soluções como: a avaliação diagnóstica e a flexibilização dos currículos.

Através da avaliação diagnóstica, a gestão da escola junto com os professores conseguirá mapear os níveis de aprendizagem entre os alunos, diante do resultado o próximo passo é priorizar as habilidades da BNCC que precisam ser desenvolvidas. Outra ação importante é trabalhar projetos que envolvam metodologias ativas de aprendizagens como por exemplo a sala de aula invertida. Contudo usar a tecnologia durante as aulas e promover o aluno como o protagonista sendo o professor o mediador traz avanços na aprendizagem.

Repensando a gestão

Uma Gestão Escolar de qualidade é um dos elementos mais importante para se alcançar bons resultados na educação. Diversos estudos apontam o impacto positivo que a gestão escolar pautada em uma liderança democrática gera na aprendizagem dos alunos e nos sistemas de ensino. Para tal, é preciso desenvolver Políticas de Gestão Eficazes, segundo Cruz *et al.* (2021, p.11) no “Brasil, existem poucas políticas educacionais estruturantes, tanto em nível nacional como subnacional, implementadas com foco nas equipes que lideram as escolas”.

O caso de Sobral/CE é um exemplo a ser seguido e que tem sido copiado em alguns municípios principalmente após a Pandemia. As ações aplicadas nas escolas de Sobral/CE, consequentemente posicionaram o município nas melhores posições do IDEB nos últimos anos. De acordo com Cruz *et al.* (2021) as principais ações realizadas em Sobral/ CE estão ligadas ao fortalecimento da Gestão e da Liderança escolar.

O primeiro passo tomado foi a instituição de um processo seletivo rigoroso para acesso ao cargo de gestor escolar. No Brasil as formas de provimento ao cargo ou função de diretores e coordenadores pedagógicos é feito por indicação ou eleição na grande maioria, um estudo liderado por Assis e Marconi (2021) demonstra que tal forma de acesso ao cargo de Gestão Escolar está anexada aos piores resultados na aprendizagem dos estudantes, na percepção do corpo docente sobre a liderança escolar e no clima escolar.

Cruz *et al.* (2021, p. 13) afirma que “os gestores escolares são fundamentais e devem ser escolhidos em processos que levem em conta a sua capacidade técnica de liderar as escolas.” Os autores Assis e Marconi (2021) asseguram que os modelos de *processo seletivo apenas e o processo seletivo e eleição*, permitem averiguar melhor as competências e habilidades dos candidatos através de “entrevistas, exame de certificação, prova de conhecimentos, prova de títulos, carta de intenções e planos de gestão para a avaliação da comunidade escolar”.

Mas não basta apenas ter uma boa escolha de diretor e coordenador pedagógico, também é preciso que eles tenham condições para desempenhar suas funções com excelência, o próximo passo tomado por Sobral/CE foi garantir a autonomia administrativa e pedagógica aos gestores. O diretor é responsável, além do planejamento e execução dos recursos financeiros, como também pela fiscalização e manutenção das condições estruturais da escola e do gerenciamento da merenda escolar, ele deve garantir o funcionamento adequado dos processos escolares para que o trabalho pedagógico possa ser realizado nas melhores condições possíveis. (CRUZ *et al.*,2021).

No ponto de ter autonomia pedagógica, o diretor deve estar envolvido no trabalho pedagógico tanto quanto o coordenador pedagógico e ambos devem trabalhar em conjunto. Segundo Cruz *et al.* (2021) o diretor é um dos responsáveis diretos nos resultados de aprendizagem dos alunos, por essa razão dar-lhe autonomia pedagógica é importante para que ele possa ter condições de fazer as intervenções que achar necessárias para garantir que todos os alunos aprendam. Contudo, é importante assinalar os papéis que cada um deve desempenhar dentro da gestão, cabe ao diretor:

“O papel de acompanhar todos os processos e dialogar com o coordenador, apoiando-o nas suas atribuições e propondo intervenções para que os alunos aprendam mais. Já o coordenador é quem dá feedback sobre a prática dos professores, faz o planejamento pedagógico e viabiliza a aplicação das avaliações externas” (CRUZ, 2021, p.29).

Cruz *et al.* (2021) diz que a próxima etapa desse processo é a manutenção de um sistema de acompanhamento e de apoio bem estruturado, ou seja, os gestores escolares devem contar com uma equipe de apoio pedagógico e administrativo da Secretaria de Educação, com o objetivo de fazer um acompanhamento individual e estabelecer uma relação de parceria com as escolas, com foco nos resultados. Outra ação importante tomada por Sobral/CE é o fornecimento de Formação em Serviço, essa formação é integrada com os desafios do dia a dia enfrentados pelos gestores, é uma importante ferramenta de apoio e de comunicação entre os diretores e a Secretaria Municipal.

Em um estudo apresentado pela autora Sammons (2008 *apud* Honorato, 2018) sobre o papel da liderança e sua relação com as escolas eficazes é destacado onze características-chaves de eficácia e crescimento escolar e a primeira característica descrita foi a Liderança Profissional, segundo a autora a maioria dos estudos sobre eficácia escolar mostram a liderança como elemento-chave. Portanto, esse novo espaço escolar vem exigindo dos gestores um perfil de liderança inovadora e motivadora, além de habilidades de comunicação assertiva, criatividade, inovação e espírito resiliente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvidas, a Pandemia intensificou muitas problemáticas que já era vivenciadas dentro das escolas, mas por outro lado trouxe a possibilidade de repensar sobre os modelos de ensino, o processo de ensino aprendizagem, a infraestrutura das escolas e sobretudo as práticas de gestão escolares. Diante um panorama da educação cada vez mais complexa, tem-se exigido uma gestão articulada capaz de gerir esse espaço evolutivo. Com isso tem surgido pelo Brasil a fora novos modelos de gestão com o intuito de superar os desafios e inovar a educação, um exemplo citado nesse estudo foi as práticas de gestão escolar do município de Sobral no Ceará, que tem garantido excelentes resultados.

O estudo buscou traçar um paralelo entre o papel da Liderança e a Gestão Escolar no anseio de superar os desafios em um cenário pós pandemia, deixou evidente a importância que o gestor tem dentro das instituições escolares, além de mostrar que suas práticas de liderança implicam na qualidade da educação. Contudo, destacou que o perfil de gestor assim como o espaço escolar tem sido ressignificado, exigindo ações que gerem resultados positivos tanto na aprendizagem dos alunos como no crescimento profissional dos docentes e funcionários da escola.

É importante pontuar que o estilo de liderança do gestor escolar está associado às escolas eficazes, ou seja, é necessário que a liderança seja pautada no diálogo e empatia, sobretudo esse gestor enquanto líder deve criar um ambiente de confiança e interação para todos, além de construir junto à comunidade uma gestão mais democrática e participativa.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Cristina M. Matté de. Desafios da Gestão Escolar. Monografia (especialização) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, RS, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/12149/TCCE_GE_EaD_ALMEIDA_CRISTINA.pdf?sequence=1> Acesso em: 27 de agosto de 2022.
- ARAÚJO, Luiz Fernando Gonçalves da Silva. *et al.* Perfil de Liderança: estilo transformacional, transacional e laissez-faire, Revista Lusófona de Economia e Gestão das Organizações, nº9 45-73, 2019. Disponível em: <<https://recil.ensinulusofona.pt/handle/10437/9967>> Acesso em: 16 de setembro de 2022.
- ASSIS, Bruno S.; Marconi, Nelson. Efeito das políticas de provimento ao cargo de diretor na gestão escolar. Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro 55(4): 881-922, jul - ago. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0034-761220190470>>. Acesso em: 09 de outubro de 2022.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 20 de agosto de 2022.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 20 de agosto de 2022.
- CRUZ, Priscila *et al.* Educação que dá certo: O caso Sobral (CE). Revista Todos pela Educação. São Paulo, outubro/2021. Disponível em: <<https://educacaoquedacerto.todospelaeducacao.org.br/wpcontent/uploads/2021/11/educacaoquedacerto-todospelaeducacao-sobral-digital.pdf>>. Acesso em: 21 de agosto de 2022.
- GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; MCKEE, A. Os novos líderes: a inteligência emocional nas organizações. Lisboa: Gradiva, 2002.
- HONORATO, Hercules Guimarães. A Gestão Escolar e a Liderança do Diretor: Desafios e Oportunidades. Recife-PE. Revista Administração Educacional - CE - UFPE, v. 9 n. 2 p. 21-37, jul/dez. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.51359/2359-1382.2018.239949>> Acessado em: 01 de outubro de 2022.
- INSTITUTO PENÍNSULA. Retratos da educação pós pandemia: Uma visão dos Professores, 2022. Disponível em: <https://www.institutopeninsula.org.br/wpcontent/uploads/2022/08/IP_RetratosEduc_VF_Diagramada.pdf> Acesso em: 20 de setembro de 2022.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da escola: teoria e prática. Organização e Gestão da Escola - Heccus Editora. Goiânia: MF Livros, 2003.
- LÜCK. Heloísa. Perspectiva da gestão escolar e implicações quanto a formação de seus gestores. Em aberto. Brasília, v.17, n.72, p. 11-33, 2002.
- LÜCK. Heloísa. Liderança em gestão escolar. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série cadernos de Gestão; 4).
- LÜCK, Heloísa. Liderança em gestão escolar. Série: Cadernos de Gestão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- NÓVOA, A. S. Formação Continuada - Aula Magna António Nóvoa. Canal Educação Bahia, 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7kSPWa5Nioe>>. Acesso em: 16 de setembro de 2022.

2022.

SANTOS, Laura Catarina. P.; NASCIMENTO, Rosângela S.; SANTIAGO, Rita Cristina C. A. Liderança Relacional: aspecto que sustenta a organização da Gestão Escolar democrática. Bahia. VIII Encontro de Turismo de Base Comunitária e Economia Solidária - VIII ETBCE. 2018. Disponível em: http://etbces.net.br/images/etbces/anais/2018/13_artigo_lideranca_relacional_aspecto_que_sustenta_a_organizacao.pdf Acesso em 18 de setembro de 2022.

SANTOS, Domitília Luiza da Silva. A Importância da Liderança na Gestão Escolar: prática em construção na Educação de Trindade-GO. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização em Educação e Trabalho Docente), Trindade, 2020. Disponível em: https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/1317/3/TCC_Domitilia%20Santos.pdf Acesso em: 23 de julho de 2022.

SANTOS, Magalí Cabral dos, et.al. Educação e COVID-19: os impactos da pandemia no ensino-aprendizagem. Curitiba-PR: Brazilian Journal of Development. v.7, n.6, p. 60760-60779, jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n6-449>. Acesso em: 18 de setembro de 2022

SERGIOVANNI, T. O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas. Porto: ASA, 2004.

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Educação na Pandemia, 2021. Disponível em: https://undime.org.br/uploads/documentos/phpc5pE5f_61af86c21b566.pdf Acesso em: 20 de setembro de 2022.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus primeiramente que fez com que meus objetivos fossem alcançados, durante o tempo que me dediquei a esse trabalho.

E aos meus amigos e familiares, por todo o apoio e pela ajuda, que muito contribuíram para a realização deste estudo.

Capítulo

02

O comportamento da criança na educação infantil: espaços e tempos de investimento

Cristine Carla Kegler

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.2

RESUMO

Este estudo aborda como temática central as o comportamento das crianças e a corresponsabilidade na Educação Infantil, e apresenta como problema de pesquisa o seguinte questionamento: o que desencadeia os diferentes comportamentos de crianças na educação infantil e o que a escola e a família podem fazer para mediar e contribuir com esse comportamento? O referencial teórico foi desenvolvido com o apoio de diversos autores dentre eles destacam-se algumas contribuições da ampla obra de Lev Semyonovich Vygotsky (1994, 1995, 2001), Philippe Ariés (1981), documentos legais em vigência tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), dentre outros autores de suma importância para a elaboração da investigação. A pesquisa desenvolvida aborda a análise e reflexão referente ao comportamento infantil nas mais variadas situações cotidianas, muitas vezes reações adversas juntos aos seus colegas, professores/as ou pais, usando de meios agressivos para lidar com as situações, acredita-se que esses decorrem, pois, as crianças pequenas não consegue se expressar corretamente usando o diálogo ou organizar suas reações diante de diferentes situações. Sendo assim, pode-se compreender com a pesquisa a relevância da corresponsabilidade no processo de organização das expressões, reações e da comunicação das crianças, a necessidade de orientação e mediação do adulto. Destaca-se o diálogo como a melhor forma para que elas internalizem os conceitos sociais e educacionais básicos. Além disso, por serem os adultos, que estão próximos e convivem com as crianças, suas referências básicas para as ações cotidianas, deve estes oportunizar o contanto com diferentes valores como respeito e educação.

Palavras-chave: educação infantil. corresponsabilidade. comportamento.

INTRODUÇÃO

O comportamento infantil é um tema constantemente discutido por vários campos, principalmente dos campos da psicologia e da educação. No que se relaciona ao âmbito da Educação, é pela perspectiva da criança que mais facilmente verificamos as dificuldades enfrentadas em decorrência, em grande parte, de mudanças, aflições e medos, muito embora, no contato com o ambiente escolar, que as mudanças no comportamento sejam mais facilmente perceptíveis a partir de um olhar antropológico sensível ao comportamento das crianças pequenas.

Essas mudanças são compatíveis com a estruturação, nas crianças, de formas de lidar com situações diferentes dos habituais, vivenciadas nos ambientes dentre os quais estão inseridas, como é o caso das relações de proximidade ou distanciamento com colegas, afinidade com alguns professores/as, dentre outros elementos, provenientes da estrutura cultural e laços afetivos desta criança com os adultos a sua volta e entre as pessoas que ela convive.

As situações vivenciadas pelas crianças interferem diretamente nas atitudes delas com colegas e professores/as e, algumas vezes, acabam por prejudicar os processos de construção do conhecimento e sentimento de pertencimento a um grupo cultural. A definição do que é o comportamento infantil é complexa, direcionada e vista de diferentes formas, e avaliar o que está afligindo e acarretando a criança muitas mudanças, seja no humor ou na personalidade, é relevante para os pais e familiares e, também, para os adultos da escola.

As reações quanto ao comportamento das crianças são divididos em dois pontos diferentes, o comportamento internalizante e o externalizante. De acordo com Achenbach (2008) o com-

portamento internalizante é aquele que reflete em atitudes de relação com o próprio indivíduo, como alterações de humor e ansiedade, já o comportamento externalizante reflete em atitudes com o outro e com o ambiente e é marcado pela incapacidade de controlar os impulsos.

A partir disso, e a partir da justificativa anteriormente apresentada, prioriza-se investigar um espaço de escola de educação infantil, pois acaba sendo o principal espaço de discussão e análise do comportamento infantil e sua interferência no processo de organização das crianças no meio em que se inserem, nas relações que organizam com o outro, com o espaço e com os materiais. Muito destes intervenientes refletem, também, nos processos de ensino e aprendizagem, na valorização da criança como ser pensante e de direitos.

Quanto à formação de professores/as, é de extrema importância que, no processo de formação acadêmica e profissional, sejam feitas análises das contribuições de pensadores que atuam na área de educação infantil, que orientem os processos de ensino e aprendizagem da educação infantil.

Todavia, as concepções de criança e infância, que impactam diretamente a formação de professores/as, passaram a ser discutidas amplamente há poucas décadas em nosso país. Assim como, os direitos das crianças, que nem sempre foram assegurados tal como na atualidade. Philippe Ariès (1981) expôs que a concepção atual da infância vem evoluindo e se desenvolvendo desde o século XV e que várias mudanças foram registradas no final desse mesmo século. Retomando questões históricas é possível verificar que na Idade Média a criança era vista como um adulto em miniatura, usando roupas que não a caracterizavam como criança, trabalhava junto e igualmente com os adultos. Suas famílias não desenvolviam afetividade pelas crianças e não havia a preocupação com os cuidados e sentimentos fraternos.

De acordo com Ariès (1981), no final do século XV, começou-se a cobrar da sociedade o cuidado com a criança e a necessidade de se desenvolver afetividade fraterna pelos filhos/as, o que não era levado em consideração anteriormente. Com isso, as crianças passaram a estarem mais próximas dos pais e familiares. Começaram a aparecer escolas populares, onde todos do gênero masculino podiam frequentar independente da classe social. Muitos meninos frequentaram essas escolas, inicialmente na perspectiva de internatos, onde os alunos moravam e frequentavam as escolas.

Entretanto, as famílias passaram a sentir necessidade de estarem mais próximas de seus filhos, culminando no surgimento dos externatos, com o foco em constituir a moral e os bons costumes na vida das crianças.

Inúmeros fatos históricos foram responsáveis pela evolução nas concepções sobre a escola e sobre a educação, e Cambi (1999) destaca que em particular a escola e a família estão começando a ser vistas como instituições fundamentais encarregadas em formar e cuidar dos indivíduos, não apenas de seu crescimento evolutivo e de sua instrução formal, como também de sua formação pessoal e social, em especial durante a infância e a adolescência.

Para Cambi (1999), a “história da pedagogia” nasceu e se fortificou entre os séculos XVIII e XIX, pois nesse período, a metodologia de tal tipo de estudo levou a uma radical mudança de orientação: o deslocamento de uma então popular, ostensiva e já rebatida história da pedagogia para uma abordagem nova, mais flexível e democrática, a história da educação. Substituindo a história da pedagogia marcada pela sucessão de ideias filosóficas que oferecia uma visão

redutivista do saber sobre educação, por uma produção de conhecimento mais complexa, rica e articulada, da história da educação, pois até então as crianças e as mulheres eram insignificantes e subalternas da sociedade.

Foi a partir do princípio do século XX que a escola começou efetivamente a se transformar nos moldes que a conhecemos na atualidade. Apresentando mudanças em sua postura perante a educação das crianças, percebendo a relevância da educação para o desenvolvimento como seres humanos. Sobressaem-se, a partir de então, não somente o direito das crianças, mas o das mulheres, que começaram a se firmar na sociedade industrial da época. Refletindo na ideia de que estivessem assegurados os direitos das mulheres de garantia de educação de qualidade para seus filhos.

Antes de 1988, o Brasil contava com o Código de Menores, documento legal para a população menor de 18 anos e que visava especialmente à questão de menores em “situação irregular”, de vulnerabilidade social. A visão tradicional da época era de que crianças e adolescentes eram incapazes e consideradas um problema para o Estado e autoridades judiciárias.

Porém o documento não assegurava a criança seus direitos básicos como cidadã, então o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1990), foi criado pouco depois da promulgação da nova Carta Magna, a Constituição Federal de 1988, também conhecida como “Constituição Cidadã”, por prever novos direitos fundamentais aos brasileiros. Segue o artigo que regulamenta os direitos da crianças e adolescentes:

ART. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016). (BRASIL, 1990, p.19)

Atualmente, é necessário reconhecermos a implicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) como referência básica nas propostas de trabalho para as crianças na educação infantil. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), a educação infantil é a primeira etapa da educação básica e é dever do Estado garantir que toda criança tenha acesso à escola pública, gratuita e de qualidade. Porém, na atualidade, o que vemos não é exatamente isso, pois muitas famílias não conseguem esse acesso por falta de vagas na rede pública que, mesmo com o sistema de reserva de vagas pela rede privada, não suprem a necessidade de vagas prometidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) fazendo com que os familiares recorram ao atendimento na rede privada ou por primeira opção de investimento familiar em horários diferenciados de atendimento e propostas mais amplas para as crianças.

A rede privada tem importante papel para suprir a necessidade de atendimento, porque o poder público não consegue dar conta de toda a demanda, ela também acaba ofertando as crianças variadas oportunidades as quais muitas vezes não teriam acesso na rede pública de ensino. Sendo assim, tanto as escolas públicas como a privadas asseguram variados benefícios

sociais e institucionais que as crianças têm direito.

Na atualidade as Diretrizes buscam promover a equidade de aprendizagem, garantindo que os campos de experiências (FINCO, BARBOSA e FARIA, 2015) sejam a base para todas as crianças, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos. Ao descrever a criança o documento traz o seguinte conceito:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12)

Os direitos das crianças estão assegurados perante o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990), contextualizando variados aspectos que são importantes para o desenvolvimento e crescimento delas. Dentre eles destaco pontos que considero muito importantes no documento, o qual prevê o direito de toda a criança brincar, direito à vida e à saúde, à liberdade, ao respeito e à dignidade, direito à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao lazer, à proteção ao trabalho.

Sendo assim, atividades que envolvam brincadeiras e jogos tendem a auxiliar e cumprir variados aspectos aos quais todas as crianças têm o direito, além da questão da brincadeira, a liberdade que também está descrita acima deve ser encontrada pela criança na escola. Pois, muitas vezes, o único lugar que a criança tem acesso a tais direitos é na escola.

E com a ludicidade é possível abordar a variados temas aos quais sejam relevantes as crianças nas instituições de ensino. De acordo com Vygotsky (1984, p.97):

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Por meio das atividades lúdicas, a criança reduz muitas situações vividas em seu cotidiano, as quais, pela imaginação e pelo faz-de-conta, são reelaboradas. Esta representação do cotidiano se dá por meio da combinação entre experiências passadas e novas possibilidades de interpretações e reproduções do real de acordo com suas afeições, necessidades, desejos e paixões.

De acordo com Vygotsky (1989), o desenvolvimento cognitivo se organiza a partir da interação social, sendo assim, é necessário que pelo menos duas pessoas devam estar compartilhando da mesma vivência de forma articulada, aprimorando novos conhecimentos e experiências. Além disso, o autor aponta também que o desenvolvimento e a aprendizagem são dois conceitos que se relacionam e estão vinculados com a criança desde quando nasce e interagem através do meio social.

Na obra Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizado, Vygotsky afirma que linguagem (língua) e pensamento (processo cognitivo) são fenômenos de desenvolvimento independentes nos primeiros meses de vida e manifestam-se com autonomia. Sendo importante perceber que a linguagem surge e continua em desenvolvimento, com uso da fala, para manter-se uma comunicação com grupo social que se faz parte. E assim o aprimoramento da linguagem ocorre gradativamente desde a infância, perdurando por toda a existência do indivíduo numa aquisição

constante de conhecimento onde a necessidade impulsiona a busca de soluções para novos problemas que surge no cotidiano, por meio das interações.

O autor também chama essa interação de Zona de Desenvolvimento Proximal, que é basicamente a relação entre aquilo que o indivíduo conseguiu aprender sozinho, com aquilo que ele precisou do auxílio de outra pessoa. Valorizando assim as relações que são estabelecidas no ambiente escolar, pois nenhuma criança conseguirá atingir o conhecimento por completo se não houver interação com os demais colegas.

Traçar estratégias de ensino que deem sentido ao que a criança necessita é fundamental para os professores/as, pois só assim os conteúdos farão sentido à criança, desenvolvendo ainda a autonomia dos alunos/as e valorizando seu potencial. Porém, é fundamental estar atento para que cada criança participe ativamente na construção da aprendizagem. Do mesmo modo, é essencial para que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória, à criação e manutenção de um espaço que permita a participação, a colaboração, assim como sejam lançados constantes desafios.

No documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” /MEC é possível encontrarmos o seguinte sobre o tema:

Nossas crianças têm direito à brincadeira; a atenção individual; um ambiente acolhedor, seguro e estimulante; contato com a natureza, a higiene e à saúde, a uma alimentação sadia; a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão, ao movimento em espaços amplos; à proteção, ao afeto e amizade; a expressar seus sentimentos; a uma especial atenção durante seu período de adaptação; a desenvolver sua identidade cultural, racial, religiosa (de gênero) (BRASIL, 2009, p. 13).

Analisando o papel do professor/a em sala pode-se perceber que o ensinar está muito além de trabalhar os conteúdos básicos, e sim proporcionar o espaço necessário para que a criança se sinta parte do mundo, que encontre seu lugar como ser humano. Além disso, a escola muitas vezes é um refúgio que a criança encontra dentre suas mazelas da vida, é lá que ele se sente realmente capaz de algo e deve ter a liberdade de ser compreendido e compreender tudo que está a sua volta.

Segundo Piletti (1984), a criança recebe as primeiras experiências educacionais no ambiente familiar e depois gradativamente vai organizando seu comportamento, acrescentando novas experiências. Sendo assim, com o passar do tempo à criança absorve novos conhecimentos, e o ambiente familiar e escolar são fundamentais nos processos de construção do caráter humano, com isso é importante que estas duas instituições trabalhem juntas em prol do desenvolvimento integral das crianças.

Além do trabalho entre a família e a escola, pois sua aprendizagem vai muito além da sala de aula, o conhecimento da criança deve ser levado em consideração, assim como suas hipóteses, essas se por acaso não estão corretas devem ser usadas, para servir como meio de aprendizagem. Pois na sociedade nem tudo que encontramos é certo, temos que provar e tentar, e a criança deve ter a oportunidade de ver, experimentar e, se necessário, vivenciar o erro, para que futuramente não se frustre com qualquer obstáculo que encontrará.

O trabalho em conjunto entre a família e a escola torna-se a principal ligação para que a criança se encontre no espaço e torne-se confiante em seu potencial. Sendo assim, quando a família se mostra presente no ambiente escolar e preocupado com o desenvolvimento tanto

emocional, afetivo, motor e intelectual do seu filho, a criança sente-se amada e valorizada, compreendendo que existem pessoas preocupadas com ela.

E a escola tem o dever de abrir o caminho para facilitar essa troca entre ambas às partes, pois o caminho de construir o conhecimento é muito mais do que podemos imaginar, é muito mais complexo. Então, é necessário que sempre que possível seja aberto o espaço para que a família e a escola possam compartilhar de momentos sempre pensando no comprometimento com a educação da criança, essa que gosta de ser o centro das atenções e gosta de compartilhar com as pessoas próximas o máximo de si, o seu melhor. Isso se mostra presente no orgulho em que demonstram quando suas atividades realizadas na escola são expostas e sua família pode acompanhar o trabalho desenvolvido.

De acordo com Malaguzzi (1999, p.73) “Em toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes do que as crianças e os professores criaram: nossas paredes falam e documentam”.

Com isso ele enfatiza as potencialidades da criança, que ela seja reconhecida como criança, em suas especificidades e integralidade, e para tanto necessita de um professor/a de criança e não de um professor/a de disciplina escolar. Defende a escola como um lugar de alegria para as crianças, que as crianças apreciem estar e que possam se desenvolver e aprender por meio de suas múltiplas linguagens. Pensando sobre esta perspectiva de organização do cotidiano da Educação Infantil, Edwards e Forman (1999) sugerem que o objetivo deste enfoque:

[...] é produzir uma criança reintegrada, capaz de construir seus próprios poderes de pensamento através de uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas. Contudo, a criança reintegrada não é um investigador solitário. Ao contrário, os sentidos e a mente da criança precisam da ajuda de outros para perceberem a ordem e a mudança e descobrirem os significados das novas relações. A criança é um protagonista (EDWARDS e FORMAN, 1999, p. 303).

A criança nessa teoria de ensino, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), tem o papel de protagonista pela busca do conhecimento, usando de sua curiosidade para explorar ao máximo aquilo que almeja. As DCNEI (BRASIL, 2010) são pontuais e claras quando definem a criança como sujeito do processo de formação do conhecimento:

A criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere. Nessas condições ela faz amizades, brinca com água ou terra, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 86).

Quanto às interações citadas nas Diretrizes, de acordo com o documento Brinquedos e Brincadeiras de Creche (BRASIL, ANO2012), do MEC, é primordial que os professores/as saibam o significado de interação:

Para iniciar a análise, é preciso pensar no significado de Interação: ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca. (Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa). Na educação infantil, sob a ótica das crianças, ocorrem interações entre:

- as crianças e as professoras/adultos - essenciais para dar riqueza e complexidade às brincadeiras;

- as crianças entre si - a cultura lúdica ou a cultura infantil só acontece quando as crianças brincam entre si, com idades iguais ou diferentes (maiores com bebês, crianças pequenas com as maiores);
- as crianças e os brinquedos - por meio das diferentes formas de brincar com os objetos / brinquedos;
- as crianças e o ambiente - a organização do ambiente facilita ou dificulta a ação de brincar. Uma estante na altura do olhar das crianças facilita o uso independente dos brinquedos. Um escorregador alto no parque, além do risco oferecido ao uso pelos pequenos, leva a uma situação de estresse no grupo quando a professora proíbe utilizá-lo.
- as crianças, as instituições e as famílias - tais relações possibilitam vínculos que favorecem um clima de respeito mútuo e confiabilidade, gerando espaços para o trabalho colaborativo e a identificação da cultura popular da criança e de sua família, de suas brincadeiras e brinquedos preferidos. (BRASIL, 2012, p 15-16)

A interação deve ser proporcionada em todo e qualquer momento, pois o desenvolvimento da criança parte dessa curiosidade em descobrir e explorar o meio ao qual frequenta. E, sabendo que socializar é o modo em que o indivíduo adapta ao meio em que vive ao mesmo tempo em que interage sobre ele, pois a socialização é uma “prática” cotidiana em que o meio influencia na formação da pessoa e, por consequência também sofre a influência dela, como afirma Oliveira (2002, p. 126), “ao mesmo tempo em que a criança modifica seu meio, é modificada por ele”. Podemos, dessa forma, dizer que a socialização é uma significativa construção de saberes, onde sujeito e objeto se interagem. Sendo assim, é importante para o desenvolvimento desde bebê.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, ANO2017), apresenta a relação da criança com a escola da seguinte forma:

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p.34)

Todas as atividades desenvolvidas no ambiente escolar devem ter como base os eixos estruturantes que apontam os campos de conhecimento vinculados ao desenvolvimento na educação infantil. O documento, desenvolvido pelo governo federal, aponta o seguinte:

Da definição de criança, de currículo e dos princípios apresentados pela DCNEI (Parecer CNE/CEB nº 20/09), derivaram, na BNCC, seis direitos de aprendizagem que devem ser garantidos na Educação Infantil, considerando: as formas pelas quais bebês e crianças aprendem e constroem significações sobre si, os outros e o mundo social e natural; as exigências fundamentais da vida contemporânea e a inserção da Educação Infantil no sistema educacional. Esses direitos são:

- CONVIVER democraticamente com outras crianças e adultos, com eles se relacionar e partilhar distintas situações, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à natureza, à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- BRINCAR cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros, adultos e crianças, ampliando e diversificando as culturas infantis, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

- PARTICIPAR ativamente, junto aos adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola, como da realização das atividades da vida cotidiana: da escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- EXPLORAR movimentos, gestos, sons, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, no contexto urbano e do campo, espaços e tempos da instituição, interagindo com diferentes grupos e ampliando seus saberes, linguagens e conhecimentos.
- EXPRESSAR, como sujeito criativo e sensível, com diferentes linguagens, sensações corporais, necessidades, opiniões, sentimentos e desejos, pedidos de ajuda, narrativas, registros de conhecimentos elaborados a partir de diferentes experiências, envolvendo tanto a produção de linguagens quanto a fruição das artes em todas as suas manifestações.
- CONHECER-SE e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações e brincadeiras vivenciadas na instituição de Educação Infantil.

Para atender a esses direitos, devem ser propostos e organizados contextos favoráveis à significação e à apropriação da cultura pelas crianças, por meio de interações no espaço coletivo, e da produção de narrativas, individuais e coletivas, a partir de diferentes linguagens, como afirmam as DCNEI (Parecer CNE/CEB nº 20/09). (BRASIL, 20176, p. 61-62).

Com base no destaque anterior podemos entender um pouco mais do papel das instituições de ensino para com as crianças, para que elas possam construir sua identidade e seus valores na sociedade. Sendo assim, construção do currículo escolar deve suprir a todas as necessidades básicas da criança, a qual é o foco que o ensino precisa ter.

De acordo com Bujes (2001), a criança era somente uma responsabilidade imposta à sua família, pois naquele período era considerado que nesse contexto social ela não precisava de outras experiências para se tornar um ser pensante, pois nesse convívio ela já receberia todo conhecimento necessário para construção social dela.

No entanto, houve modificações na sociedade e nas formas de pensar o que é ser criança e o valor que foi dado à infância, então se mudou essa forma de ver a criança e a escola, além do ensino passou a valorizar o carinho e atenção os quais as crianças também necessitavam.

Conforme Saltini (2002), na escola, a criança necessita satisfazer suas necessidades de amor, afeto, acolhimento. E na escola ela logo quer encontrar no professor/a esses afetos os quais ela tinha junto ao ambiente familiar, após estabelecer essa relação de referência com o professor/a ela busca o afeto junto com o grupo de crianças. Sendo assim, essa relação entre professor/a e aluno/a deve ser construída nos mais diversos momentos e ocasiões no ambiente escolar, pois essa relação afetiva é fundamental na construção e elaboração do conhecimento na criança, ela precisa se sentir segura no ambiente escolar.

A afetividade é muito importante para as crianças no ambiente escolar e familiar, Hillal (1985, p. 18) apresenta seu conceito sobre o tema a seguir:

A afetividade é o suporte da inteligência, da vontade, da atividade, enfim, da personalidade. Nenhuma aprendizagem se realiza sem que ela tome parte. Muitos alunos há cuja inteligência foi bloqueada por motivos afetivos; outros há cuja afetividade não resolveu problemas, apresentando falha no comportamento. A afetividade constitui a base de todas as reações da pessoa diante da vida de todos os seus acontecimentos, promovendo todas as atividades. (HILLAL, 1985, p. 18)

A criança na escola procura o afeto e a atenção, e a busca por tais muitas vezes utiliza de

métodos os quais são considerados pelos educadores como indisciplina e mau comportamento, no entanto a criança apenas está querendo ser vista e ouvida.

É na Educação Infantil que as crianças mostram suas emoções e sentimentos com maior facilidade, e muitas crianças têm pouco contato com seus pais por estes terem outros compromissos, sendo na escola o lugar que as crianças acabam buscando essa atenção e carinho que necessitam.

É visível ainda que muitas crianças quando chegam à escola precisam muito mais de que um professor/a para mediar seus conhecimentos, precisam desse afeto para saber que são aceitos pela sociedade e para sentirem satisfação em aprender. Na maioria das vezes estes laços afetivos precisam ser constituídos na escola para que vinculados ao emocional seja compartilhado no social para ser sólido. Cunha (2008, p.51) diz que:

Em qualquer circunstância, o primeiro caminho para a conquista da atenção do aprendiz é o afeto. Ele é um meio facilitador para a educação. Irrompe em lugares que, muitas vezes estão fechadas as possibilidades acadêmicas. Considerando o nível de dispersão, conflitos familiares e pessoais e até os comportamentos agressivos na escola hoje em dia, seria difícil encontrar outro mecanismo de auxílio ao professor, mais eficaz.

A criança quer sentir-se protegida, cuidada, respeitada, amada e quer conquistar a confiança no espaço escolar. Lisboa, (1998 p. 63), posiciona-se a respeito desse assunto dizendo que:

[...] as creches e escolas são de grande importância para desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças [...]. Nesses locais, elas têm de aprender a brincar com as outras, respeitar limites, controlar a agressividade, relacionar-se com o adulto e aprender sobre si mesma e seus amigos, tarefa estas de natureza emocional [...] fundamental para as crianças menores de seis anos é que elas se sintam importantes livres e queridas.

Sentir-se segura e confiante são aspectos fundamentais que possibilitam a criança explorar o ambiente; por sua vez, a exploração é essencial para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional.

Transmitir afeto às crianças não é substituir a função dos pais, mas sim complementar aquilo que está faltando na criança, é se preocupar com ela, pensando em possibilidades que contribuam com o crescimento e desenvolvimento dela. Compete ao professor/a analisar as crianças de forma integral, não apenas se preocupando com a aprendizagem, mas também com as emoções, para poder ajudar caso problemas emocionais interfiram no desenvolvimento. O afeto na educação é uma ponte importante para que a criança adquira habilidades básicas, sabendo que cada criança é única e precisa ter um olhar diferenciado do seu professor/a.

O professor /a deve olhar para a criança vendo ali um ser ativo, pensante e que age por emoções, e essas emoções muitas vezes acabam culminando em conflitos entre as crianças, sendo necessária a intervenção de um adulto para mediar à situação.

CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROBLEMA OU APRENDIZAGEM?

No contexto escolar é comum que ocorram ocasiões em que as crianças não concordem umas com as outras, ocasionando situações contraditórias que resultam conflitos, no entanto a criança está se constituindo criticamente junto com o próximo e esses momentos são fundamentais para o desenvolvimento. Na perspectiva de Wallon (1995), o conflito é reconhecido,

resumidamente, como movimento constitutivo dos sujeitos e de suas identidades, por meio da preservação e afirmação do eu, sendo, portanto, realidade necessária para a formação da vida psíquica e social das crianças.

Outros apontamentos sobre a compreensão do que é conflito podem ser encontrados no dicionário Aurélio (2018), “1 - Altercação, desordem. 2 - Pendência. 3 - Choque. 4 - Embate. 5 - Luta; oposição; disputa”.

O tema conflitos entre crianças na educação infantil se apresenta como um desafio nas práticas pedagógicas e para a docência nessa etapa da educação básica. As crianças constroem sua moralidade e os conceitos de certo e errado progressivamente nas relações vividas. Quando se inserem no contexto da rotina da educação infantil, elas entram em um mundo social no qual existem pessoas de diferentes culturas, costumes e histórias, e começam a se relacionar com essas diferenças de modo a respeitar as regras de convívio social. E se torna algo desafiador fazer com que os alunos/as compreendam tais regras e as respeitem.

Muitas vezes, as crianças não sabem como agir em determinada situação, pois o ego-centrismo ainda é a principal característica dessa criança. E acabam usando os artifícios os quais são mais práticos como a agressão, a birra e o choro, pois ainda não sabe se expressar verbalmente da maneira correta, não consegue explicar o contexto que a levou a tomar tal atitude com o outro.

Nesse contexto, tomando os estudos de Barrière (2011, p. 156) compreende-se conflito como: “[...]um momento no desenvolvimento de um projeto, no qual aparece o obstáculo que obriga a criança a buscar uma estratégia de solução”. Em momentos como esse, os conflitos propiciam relações de contradições, de organizações do pensamento e a busca por variadas estratégias que desencadeiam negociações, visando à resolução do conflito.

Além disso, situações de conflito como disputa por brinquedo, lugar para sentar-se, lugar na fila, entre outros, podem desencadear em ações violentas, mas isso não quer dizer que a criança da Educação Infantil tenha consciência que sua ação apresentada tenha machucado o outro, pois elas ainda encontram dificuldades para avaliar de forma completa seus atos. Luz (2010, p. 5) aponta que “[...] o diálogo, a explicação, a indicação de como a criança deve agir em determinada situação deve ser o ponto de partida dessa atitude educativa”. Sendo assim, o diálogo é o meio principal para resolver os conflitos, mostrando a criança o que sua atitude desencadeou, sempre mostrando para a criança que o problema poderia ter sido resolvido de outra maneira, refletindo de como ela se sentiria no lugar do colega. E Pascual (1999, p.7) também fundamenta isso a seguir:

Na medida em que ocorre a descentração, isto é, o sujeito sai do seu próprio ponto de vista para se colocar no ponto de vista do outro, ocorre uma transformação no respeito, que agora se torna mútuo. Ser governado por si mesmo, todavia, não significa a preponderância do ponto de vista pessoal, o que levaria a autonomia a um juízo moral egocêntrico; ser autônomo moralmente perante a lei ou as normas escolares quer dizer poder entendê-las como sendo o resultado de acordos entre os diversos pontos de vista dos membros que compõem um grupo e não mais como algo imutável, que transcende a vontade e o raciocínio do mesmo.(PASCUAL, 1999, p.7).

A criança também é muito observadora, e costuma imitar e relacionar suas atitudes as outras as quais teve contato, podendo ser na escola, em casa ou até mesmo assistindo aos desenhos animados, representando aquilo que viu junto aos demais colegas.

Chalita (2003) aponta que sempre que ocorrerem episódios aos quais as crianças se mostram agressivas ou indisciplinadas, o professor/a deve manter-se calmo, afetuoso e fazer o possível para compreender a ação da criança, pois ódio não se combate com ódio, agressividade não se combate com agressividade, violência não se combate com violência.

No meu entendimento conflitos são atitudes as quais as pessoas agem com intuito de satisfazer os próprios desejos, situações em que a vontade do outro se torna um obstáculo para que ela faça o que deseja, porém são momentos fundamentais que contribuem no desenvolvimento humano.

A função de Educação Infantil é de mediar esses conflitos, processos de aprendizagem e ensino. E a criança quando inicia sua vida escolar inicia também um novo processo de aprendizagem onde a interação com outras crianças permitirá que ela interaja, reconheça do professor/a e entenda a existência do outro, formando assim valores morais, sociais e aspectos importantes da sua concepção de mundo e de postura diante das mais diversas situações. É na infância, convivendo que aprenderão também a lidar com seus sentimentos e frustrações, compreendendo a noção de limite, e o professor/a deve promover atividades que contribuam no crescimento moral e intelectual das crianças.

Para refletir acerca do comportamento das crianças de educação infantil é pertinente considerar que:

Às unidades de Educação Infantil cabe definir, no seu projeto político-pedagógico, com base no que dispõem os artigos 12 e 13 da LDB e no ECA, os conceitos orientadores do processo de desenvolvimento da criança, com a consciência de que as crianças, em geral, adquirem as mesmas formas de comportamento que as pessoas usam e demonstram nas suas relações com elas, para além do desenvolvimento da linguagem e do pensamento (BRASIL, 2013, p. 37).

Sobretudo, são nas interações com adultos, seus pares e com o meio que as crianças constroem noções sobre si, o outro e o mundo que a cerca. Estruturas que norteiam todas as suas aprendizagens relacionadas a forma de ser e estar nos mais diferentes espaços e tempos.

A CORRESPONSABILIDADE ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

As interações, com diferentes pessoas e lugares, são primordiais para o desenvolvimento das crianças, em especial, pelos diferentes fatores intervenientes, sociais e biológicos, que implicam na constituição da ética, moral, intelectualidade, enfim, nos diferentes aspectos definidores para a vida em sociedade. Vygotsky (2001, p.63) sugeriu que “o comportamento do homem é formado por peculiaridades e condições biológicas e sociais do seu crescimento”, sejam estas originárias do ambiente familiar ou escolar.

Assim, ao estruturar sua identidade, pensando não somente no aspecto educacional, intelectual, mas também ou principalmente no aspecto emocional e pessoal, as crianças constroem seu lugar no mundo, sua importância, posicionamentos, criticidade e personalidade. Elementos fundamentais para que a criança se sinta parte do mundo e sujeito ativo, VYGOTSKY (1998, p.75), expõe:

Primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

Sendo assim, a construção da identidade não está somente no sujeito e sim nas interações, vivenciando processos variados de aprendizagem, fortalecendo vínculos, se relacionando, através de conversas, brincadeiras e, também, quando auxilia e aprende a lidar com ações cotidianas tanto em casa quanto na escola, mostrando que também faz parte daquele lugar e não só está nele.

A relação entre a escola e a família é extremamente pertinente quando tratamos do contexto educacional, pois o foco principal dessa discussão é a criança, a qual merece toda atenção e comprometimento de ambas as partes. Temática esta, um tanto desconfortável atualmente pois, muitas vezes, uma esfera coloca a responsabilidade sobre a outra.

E o compromisso que as duas possuem sobre o desenvolvimento da criança acaba sendo prejudicado pela fragilidade nesta parceria que deveria ser instalada por ambas as partes e sofre com a falta de proximidade entre elas. A participação coletiva entre as duas esferas deve andar junto, sempre buscando alcançar o desenvolvimento e o aprendizado integral da criança.

Verificamos o quanto é importante à participação coletiva e ativa da família junto à escola na corresponsabilidade com a escola no rendimento e desenvolvimento escolar das crianças. Em contrapartida, todos os segmentos da escola devem ter clareza das finalidades, dos objetivos, das ações e dos serviços oferecidos pela escola, e como a família pode participar com fundamental papel.

REFERÊNCIAS

ACHENBACH, T. M., BECKER, A., DÖPFNER, M., HEIERVANG, E., ROESSNER, V., STEINHAUSEN, H. C. *et al.* (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: research findings, applications, and future directions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(3), 251-275. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01867.x>. Acesso 01 ago. 2022.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981

AURÉLIO. Atenção 19 abr. 2018. Disponível em < <https://dicionariodoaurelio.com/atencao> >. Acesso em 10 jun. 2018.

BARRIÈRE, M. *et al.* Os bebês entre eles: descobrir, brincar, inventar juntos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

BRASIL. Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças. Brasília: MEC, 2009.

_____. Estatuto da criança e do adolescente : lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata [recurso eletrônico]. – 9. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010. 207 p. – (Série legislação; n. 83) disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf> Acesso: 09 de julho de 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC / SEF, 1998. v. 1.

- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 3.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Brinquedos e brincadeiras de creche- Manual de orientação pedagógica. Disponível em: < <http://w3.ufsm.br/anuufei/wpcontent/uploads/2012/08/PublicacaoBrinquedosBrincadeirasCreches1.pdf-ultima-versao-10-04-12.pdf>> Acesso em: 25 agosto 2017.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segunda versão revista. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: < <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf> > Acesso em: 30 abr. 2018.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.
- _____. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2009.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M. Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CAMBI, F. História da pedagogia. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.
- CHALITA, Gabriel. Pedagogia do Amor, São Paulo, Gente. 2003.
- CUNHA, Antônio Eugênio. Afeto e Aprendizagem, Relação de Amorosidade e Saber na Prática Pedagógica. Rio de Janeiro: Wak 2008.
- EDWARDS, Carolyn, FORMAN, George. Para onde vamos agora? In: EDWARDS, C.; FORMAN, G. As cem linguagens da Criança. A abordagem de Régia Emilia na Educação da primeira Infância. Por alegre: Artmed, p. 303, 1999.
- FINCO, Daniela. BARBOSA, C. S. Maria. Faria, L. G. Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro /, (organizadoras). – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. 276 p.
- HILLAL, Josephina. Relação professor – aluno: formação do homem consciente. São Paulo: Paulinas, 1985.
- LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. Imprensa Oficial do Estado, Curitiba: Paraná, 2004.
- LISBOA, Antônio Márcio Junqueira. O seu filho no dia-a-dia: dicas de um pediatra experiente. Vol. 3, Brasília: Linha Gráfica, 1998.
- LUZ, I. R. da. Relações entre crianças e adultos na educação infantil. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1, 2010. Anais... Belo Horizonte: [s. n.],

2010.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PASCUAL, J. G. Autonomia intelectual e moral como finalidade da educação contemporânea. *Psicol. Cienc. prof.*, Brasília, v. 19, n. 3, p. 2-11, 1999. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931999000300002 >. Acesso em 05 dez. 2017.

SALTINI, Cláudio J. P. *Afetividade e inteligência: a emoção na educação*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____; COLE, M. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, Henri. *Les milieux, les groupes et la psychogenèse de L'enfant*. *Enfance*, Paris, n.3, v.4, p.287-296, Mai-Oct, 1954.

_____. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1978.

WALLON, H. *As origens do pensamento na criança*. Trad. Dores Sanches Pinheiros e Fernanda Alves Braga. São Paulo: Manole, 1986.

_____. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa, Portugal:Edições 70, 1995. WEREBE, M.J.G.& BRULFERT, J. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986.

ZAGURY, Tânia. *Escola sem conflitos: parcerias com os pais*. Rio de Janeiro: Recorde, 2002.

Responsividade na leitura e interpretação do poema-canção: "Balada de Gisberta"

Cássia Cilene Fernandes

*Doutoranda em Língua Portuguesa e Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Mestra em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Especialista em
Língua Portuguesa (UNI-BH) Graduada em Letras (UFMG) <http://lattes.cnpq.br/7072790433066976> ID
Lattes: 7072790433066976*

Shirlei Luana Chaves e Sousa Pereira

*Doutoranda em Língua Portuguesa e Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Mestra em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais Especialista
em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais <http://lattes.cnpq.br/4520438147362700> ID Lattes: 4520438147362700*

Rosario de Jesus Martins

*Mestrando em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
<http://lattes.cnpq.br/9866072227139529>*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.3

RESUMO

Este estudo desenvolve uma reflexão teórica sobre responsividade, ação constitutiva dos processos interativos e dialógicos na linguagem. Para tanto, assumimos o quadro teórico Intercionista Sociodiscursivo (ISD). Para a investigação proposta contemplamos textos produzidos por alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola particular de Itabira-MG, com o intuito de interpretar os aspectos da responsividade percebidos nesta situação comunicativa, que foi orientada por dois movimentos didáticos diferentes. A análise nos permitiu verificar que a utilização de gêneros diversificados sobre um mesmo tema, associado à utilização de tecnologias, contribuiu para que os discentes desenvolvem expansão da significação sócio histórica do tema de forma produtora e crítica, o que os levou a construção de várias atitudes responsivas na enunciação.

Palavras-chave: responsividade. sociointeracionismo. leitura. escrita.

INTRODUÇÃO

Positivamente, a concepção de leitura e interpretação tornou-se complexa e desafiadora, hoje, devido às contribuições de visões teóricas e metodológicas das áreas de estudos como Análise de Discurso francesa (AD francesa), Intercionista sociodiscursiva (ISD), dentre outras. Nesse contexto de mudanças, consideramos a concepção de leitura de Coracini (2001) bem apropriada para compreensão do processamento da leitura, uma vez que este autor afirma ser a leitura um ato interativo entre leitor-texto-autor e, assim como o texto é composto de intertextos, onde o autor é atravessado de variadas ideologias. Nesse viés, o leitor também é tecido de bases referenciais ideológicas e sócio-históricas, marcado no seu processo de construção de sentido, pois o sentido é fruto de convergência constitutiva desses elementos. No que se refere à interpretação, trata-se de uma condição particular na construção de sentidos, pois “[...] há sempre interpretação. Não há sentido sem interpretação. Estabilizada ou não, mas sempre interpretação” (ORLANDI, 2005, p. 21).

Nesse cenário e sob a luz teórica Intercionista Sociodiscursiva (ISD), este trabalho visa analisar a responsividade na leitura e interpretação do Poema-Canção “Balada de Gisberta” de Abrunhosa (2006), na interpretação da cantora brasileira, Maria Bethânia, dos alunos do segundo ano do Ensino Médio de uma escola particular da cidade de Itabira, Minas Gerais, a fim de entender a importância e a contribuição do estudo desse tema associado à diferentes tipologias discursivas (relato, argumento) em gêneros distintos (poema-canção e notícia) na prática de ensino-aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. Isso em concordância com Schneuwly (2004) por defender a necessidade do ensino de língua se pautar nas diferentes tipologias e gêneros discursivos da língua em uso.

Para tanto, recorreremos a Coracini (2001) e Orlandi (2005) para conceituação de leitura e interpretação; Bakhtin (2011) e Schneuwly (2004) para embasamento teórico acerca de tipologias e gêneros do discurso; Volóchinov (2017) para contextualização da produção discursiva, além de Faraco (2007), Bronckart (2006) e Bakhtin (2003) para entender acerca da interação sociodiscursiva e da responsividade na leitura e interpretação.

Este trabalho propõe examinar o texto de interpretação e análise dos alunos do poema-canção “Balada de Gisberta”(ABRUNHOSA, 2006). Como tal, propusemos, em um primeiro mo-

mento, a leitura, análise e interpretação do poema escolhido. Após, foi solicitado aos acadêmicos que, pela escrita, expusessem a compreensão do poema-canção. Em um segundo momento, compartilhamos, por meio das mídias sociais, a notícia “A brasileira que virou símbolo LGBT e cujo assassinato levou a novas leis em Portugal”, que inspirou esse poema. Depois foi feita discussões e contextualizações a respeito e, a *posteriori*, os alunos fizeram uma releitura do poema, construindo um texto escrito.

O diálogo com os discentes sobre o poema e sua construção, a partir do seu contexto social e ideológico, os levou a uma nova reflexão. A proposta de agenciar modos de leitura e escrita, com base em “novas” ferramentas acadêmicas, que fossem efetivamente reflexivas, significativas e que exigissem um movimento de (des) construção de sentidos, por parte dos discentes, nos levou a uma reflexão sobre os resultados dos textos escritos. Nesse contexto, compreende-se a leitura como prática social que se interliga a outras leituras e evoca outros dizeres, atitudes, crenças e ações que refletem ideologicamente o lugar sócio-histórico ocupado pelo leitor que, de forma transversal, ocupa um lugar de interação em que este interfere na produção de sentido.

Nessa conjuntura, ler e escrever são ações de linguagem avaliadas, aqui, como forma de interação, como um fator constituinte do homem. Associado a esta visão, Bakhtin (2000 e 2004) atribui um olhar dialógico à linguagem e afirma que ela deve ser estudada e entendida em enunciados concretos. Assim, a linguagem é vista como construção da própria história social do sujeito, pois cria uma identidade social que é simbolicamente representada no mundo, no qual este indivíduo se insere.

Ao examinar o movimento de análise dos alunos, em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva (ISD), em que a escrita e leitura são admitidas como prática social dialógica, nos permitiu indagar em que medida um trabalho processual, tecnológico e de interação auxilia na ampliação de capacidades discursivo-textuais em sala de aula.

Este trabalho será organizado em percurso didático metodológico, responsividade na leitura e escrita, responsividade na produção dos alunos e, por fim, nossas considerações finais. Na primeira parte, procuramos mostrar o processo didático metodológico da aplicação percorrido. Na segunda parte, tratamos da responsividade no processo da leitura e escrita, ou seja, ler e escrever são processos atravessados de diálogos e interações inter/extralinguísticas, principalmente, por parte do leitor (alunos), ao longo da construção e oferecimento do sentido almejado.

Na parte da responsividade na produção dos alunos, procuramos entender e mostrar o tema tratado no processo da produção dos alunos. Conforme será descrito, o processo da aplicação foi feito em dois momentos. No primeiro entendemos como um processo de interação responsiva leitor-texto-autor, sem intervenção responsiva do professor nem contextualização sócio-histórico. Já no segundo momento, teve discussões, intervenções e contextualizações. Nosso intuito é, portanto, entender esses processos como ação responsiva no entendimento e construção do sentido dos nossos discentes e reconhecemos eles são necessários. Por fim, apresentamos nossas considerações finais em relação à responsividade e sua importância na prática de ensino e aprendizagem de leitura e interpretação da língua materna.

PERCURSO DIDÁTICO METODOLÓGICO

Para que haja visão e compreensão da proposta de trabalho desenvolvida, faz-se necessária uma apresentação do *corpus* e qual foi o percurso didático metodológico desenvolvido.

A atividade foi realizada com 15 alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola particular da cidade de Itabira, Minas Gerais, contudo, um recorte foi necessário e, de forma aleatória, sem critérios de seleção, escolhemos cinco textos para análise. É importante ressaltar que esta atividade foi desenvolvida em sala e faz parte das práticas didáticas propostas pela docente na disciplina de “Oficina de redação”.

Exporemos, a seguir, a didática desenvolvida com os alunos para a execução das atividades. Apresentar a progressão do trabalho com os diferentes gêneros é importante para que possamos compreender os resultados. Conforme Schneuwly e Dolz,

(...) um modelo didático apresenta, então, em resumo, duas grandes características: 1. Ele se constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; 2. Ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas seqüências didáticas podem ser concebidas. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 82)

Com o objetivo de compreender a responsividade dos sujeitos envolvidos no trabalho proposto, a execução da atividade ocorreu em dois momentos. No primeiro momento, sem acesso às condições de produção, os alunos ouviram o poema-canção (a música) “Balada de Gisberta”, composta pelo português, Pedro Abruñhosa, em 2006 e consagrada na voz de Maria Bethânia (brasileira). Em seguida, receberam o poema e lhes foi solicitado que, por meio da escrita, expusessem suas compreensões a respeito do poema. Isso no tempo de 30 minutos. Em segundo momento, por meio da projeção no quadro, os discentes tiveram acesso à notícia da BBC – NEWS “A brasileira que virou símbolo LGBT e cujo assassinato levou a novas leis em Portugal, que apresenta a história da brasileira Gisberta, sendo ela a inspiração para a criação do poema-canção “Balada de Gisberta”. Após a leitura da notícia, que apresenta as condições de produção da letra da música, houve uma breve discussão oral em que os alunos se posicionaram a respeito e trocaram opiniões entre si. Dando seqüência à atividade, foi solicitado aos acadêmicos que desenvolvessem uma nova leitura do poema e que expusessem, mais uma vez por meio da escrita, a análise e interpretação construídas. Novamente, foi dado a eles o prazo de 30 minutos.

Os dois movimentos didáticos, aqui apresentados, visaram levar, por meio da tecnologia, gêneros textuais diferentes, práticas de leitura e escrita, os educandos a terem uma visão mais dinâmica, interativa e crítica do poema-canção, pois no segundo momento, em que houve a discussão sobre o poema e sua construção, a partir do seu contexto social e ideológico, os levou a uma nova reflexão e a novas construções de sentidos. Assim sendo, a ideia de agenciar modos de leitura e escrita, com base em “novas” ferramentas acadêmicas, que fossem efetivamente reflexivas, significativas e que exigissem um movimento de (des) construção de sentidos, por parte dos discentes, nos levou a uma reflexão sobre os resultados dos textos escritos. Nesse contexto, compreende-se a leitura como prática social que se interliga a outras leituras e evoca outros dizeres, atitudes, crenças e ações que refletem ideologicamente o lugar sócio-histórico ocupado pelo leitor que, de forma transversal, possui um lugar de interação em que este interfere na produção de sentido.

Para explorar toda a riqueza das atividades desenvolvidas pelos alunos, tivemos um processo de análise de cunho qualitativo, visto que, segundo Minayo (2013), na pesquisa qualitativa, a interpretação é tida como o ponto de partida e o ponto de chegada, pois inicia com as próprias interpretações dos sujeitos atores e se encerra com a interpretação das interpretações de *outrem*. Neste viés, Bortoni-Ricardo (2017, p. 32) destaca que, o ambiente escolar, em especial as salas de aulas, “provaram ser espaços privilegiados para condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo”.

A fim de compreender a responsividade dos discentes nos dois momentos da atividade, nossa análise teve como pilar a perspectiva teórica do sociointeracionismo, em que Bronckart (2006) afirma que as práticas de produção textual em uma perspectiva discursiva e interacionista, contribuem para o desenvolvimento do aluno, pelo fato de o sujeito autor se encontrar em uma “situação de ação de linguagem” em que aciona representações necessárias para a sua produção discursiva. Assim, ao propormos os dois movimentos didáticos descritos até aqui para reconhecimento das condições de produção dos gêneros em análise, foi possível verificar as representações acionadas pelos alunos na construção da responsividade.

É importante frisar que a ação da linguagem, sem aqui delimitar o gênero, como mediadora de práticas sociais, no que tange a interpretação, compreensão e análise de enunciados, é um componente de estudo relevante e que merece atenção, pois conforme Bronckart,

Toda ação da linguagem implica diversas capacidades do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente, mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas), dominar as operações psico-lingüísticas e as unidades lingüísticas (capacidades lingüístico-discursivas) (BRONCKART, 2003, p. 74).

Reafirmando o caráter social da linguagem, como explicitado acima por Bronckart, que se reforça como a sequência didática proposta para este artigo, nos apresenta movimentos analítico-discursivos diferentes e como que a capacidade de ação e construções linguístico-textuais dos alunos assumem de certa maneira outra organização.

RESPONSIVIDADE NA LEITURA E ESCRITA

Considerando o exposto até aqui, verificamos que a responsividade, como prática social se dá através do dialogismo, em que a compreensão e a significação são construídas pelos interlocutores, socialmente situados,

Ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Conforme já dito, a responsividade está ligada à compreensão como forma de inserção no mundo, na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade, indo além da compreensão da forma linguística. Sendo assim, uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor ou falante-texto-ouvinte, perpassando pela valoração desses interactantes. Nesse sentido, consideramos, portanto, que “ toda compreensão (...) do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2003, p. 271).

A partir dessa perspectiva, propomos o exame da responsividade nos textos constituintes das análises 1 e 2 do poema-canção “Balada de Gisberta”, de Pedro Abrunhosa, artista português, que restitui à personagem sua condição humana e convida o leitor a reflexão e a uma atitude responsiva sobre a transfobia: atitudes, sentimentos e ações negativas de violência, discriminatória ou preconceituosas contra pessoas transgêneras. Com o assassinato desta transexual brasileira, Gisberta Salce Jr., paulista, que vivia ilegal em Portugal e após a falta de punição do seu assassinato, grupos sociais lutaram por justiça e por um julgamento do caso, no qual os 14 adolescentes haviam sido julgados como inocentes pelo juiz que reconheceu o bárbaro assassinato como “uma brincadeira de criança”.

Como ação responsiva à sociedade, houve um novo julgamento para o caso, a punição dos adolescentes, além de criação de leis de igualdade de gêneros para que os transgêneros tivessem asilo político no caso de perseguição, além de criação de políticas públicas centradas no respeito mútuo ao próximo. Antes de conhecer o contexto enunciativo descrito aqui, os alunos leram o poema (a letra da música).

Quando se trata da leitura e interpretação nas aulas, acreditamos na posição de Coracini (1995, p. 13) ao dizer que, “a leitura se processa na interação texto-leitor ou, numa vertente mais recente, autor-texto-leitor” e é por meio desse processo que analisaremos a responsividade que se dá nas interações aluno-texto-autor e texto-aluno-autor-professor.

No primeiro momento, foi entregue o texto aos alunos sem intervenções do professor. Aqui, o objetivo foi entender de que forma os alunos leriam e analisariam o texto em questão. Assim, exporemos a seguir, o texto lido e o resultado da leitura e análise dos alunos, como se segue.

Texto 1- Balada de Gisberta” de Abrunhosa (2006)

Perdi-me do nome,
Hoje podes chamar-me de tua
Dancei em palácios
Hoje danço na rua
Vesti-me de sonhos
Hoje visto as bermas da estrada
De que serve voltar
Quando se volta para o nada
Eu não sei se um Anjo me chama
Eu não sei dos mil homens na cama
E o céu não pode esperar
Eu não sei se a noite me leva
Eu não ouço o meu grito na treva
O fim quer me buscar
Sabei na avenida

No escuro fui porta-estandarte
 Apagaram-se as luzes
 É o futuro que parte
 Escrevi o desejo
 Corações que já esqueci
 Com sedas matei
 E com ferros morri
 Eu não sei se um anjo me chama
 Eu não sei dos mil homens na cama
 E o céu não pode esperar
 Eu não sei se a noite me leva
 Eu não ouço o meu grito na treva
 E o fim quer me buscar
 Trouxe pouco
 Levo menos
 A distância até ao fundo é tão pequena
 No fundo, é tão pequena
 A queda
 E o amor é tão longe (...)

Quadro 1 - Primeira análise do poema -canção: “Balada de Gisberta”

DISCENTE	ANÁLISE 1
(01)E.S.M	A música fala sobre uma mendiga, sobre alguém que foi procurando algo a mais, para melhorar sua vida e acabou por perder todo o pouco que já tinha. Fala sobre a liberdade e a perda dela, sobre a perda da identidade. A letra também fala sobre o fim, sobre uma “guerra”, e sobre o desejo de um futuro, sobre as lembranças das que passaram e morreram.
(02)C.M.S.L	Ao ouvi a música pela primeira vez, sem saber do contexto histórico, pude inferir que o locutor estava infeliz, se sentido sozinho e solitário, como se a pessoa que ama tivesse ido embora após fazerem diversos planos juntos. “Vesti-me de sonhos”, sonhos e desejos que tinha com a pessoa amada e foram destruídos - “hoje visto as beiras da estrada”, está “andando” sem rumo, sem saber para onde deve ir. Isso também é evidenciado em “É o futuro que parte” pois o futuro idealizado não vai mais acontecer. A profunda tristeza pode ser percebida em “A distância até o fundo é tão pequena”, se sente no “fundo do poço” e que o amor está longe. -Pensando em um contexto histórico, ele se sente distante de sua cidade ou país que ama muito, agora, sem rumo e sente que falta algo em sua vida.
(03)R. V	A música “Balada de Gisberta”, aparentemente aborda a história de alguém que tinha uma vida de luxo, mas depois perdeu tudo, daí começou a viver em um mundo de escuridão e confuso afirmando que o amor é algo que é distante de sua vida e que o espaço entre ela e o fundo do poço é pequena.
(04)L.	Análise da música “Balada de Gisberta” A música “Balada de Gisberta” aborda o tema da vida e as lembranças que ela traz na memória, as ações feitas por elas, e a distância que ela se encontra agora das suas lembranças.

(05)B.A	Análise da música: “Balada de Gisberta” (Pedro Abrunhosa) O autor relembra do passado e o compara com o presente, que aparentemente piorou. Há representações de decepção, sofrimento e dificuldade
---------	--

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Nesta primeira análise dos alunos (1), (2), (3), (4) e (5), é interessante notar que todos tiveram uma percepção em comum, isto é, consideraram ser o eu lírico do poema: (1) uma mendiga (mendiga), alguém[...]; (2) o locutor, [...]a pessoa [...]; (3) [...] alguém [...]; (4) [...] ela [...]; e (5) autor.

Tendo identificado este eu lírico como alguém, direcionaram a ele diversos temas relacionados, tais como, luta (em busca de um futuro melhor e pela vida), perda (de liberdade e identidade), sentimentos (solitário, infeliz, tristeza, exílio, estar em escuridão), passado/ presente, lembrança/ memória.

De forma geral, percebemos que as análises desses autores criadores foram feitas com base, apenas, no texto dado e de forma superficial, uma vez que todos criaram respostas com base no entendimento do poema. Nesse sentido, os alunos produtores desses textos, em atitude responsiva aluno-texto, demonstraram de forma objetiva suas compreensões do significado linguístico do discurso.

Nesta análise inicial, os alunos se contiveram a poucas manifestações enunciativas, não havendo ampliações das informações, ou mesmo tecem comentários que nos permitam verificar seus posicionamentos diante do poema-canção, o que pode ser explicado pelo fato de ouvirem a música pela primeira vez, e não terem nenhuma informação do contexto histórico, como dito por C.M.S.L (02) ao ampliar e comentar a significação do enunciado em análise de forma mais extensa do que os demais alunos, como pode ser confirmado em (01); (03); (04) e (05) no QUADRO 1.

O texto em análise é um poema-canção. Como tal, necessita de uma contextualização social histórica, a fim da leitura e análise sejam mais sustentáveis para com a constituição do sentido pretendido. Tal contextualização, portanto, foi feita com a intervenção responsiva do professor com contextualizações e a apresentação de um outro gênero discursivo, notícia.

Vale ressaltar que entre os alunos, a atitude responsiva de (02), do discente C.M.S.L. convocou uma percepção para além dos outros, isto é, a necessidade do contexto sócio-histórico, ao e dizer: *“Ao ouvi a música pela primeira vez, sem saber do contexto histórico, pude inferir que (...)”*. Com isso, percebe-se que este discente ao iniciar sua análise, de forma dialógica e interativa, prepara o interlocutor, o possível leitor (pois foi informado de que os textos fariam parte de um experimento) que é a primeira vez que ouve a música, além de desconhecer o contexto sócio-histórico, na qual a mesma foi produzida. Dessa forma, denuncia um problema para realização de uma compreensão satisfatória para si mesma e para a composição da informação para o outro (leitor). Esta atitude responsiva de C.M.S.L demonstra, de certa forma, o incômodo de ocupar este lugar enunciativo e assim, protege sua face, discursivamente, diante da ocorrência um possível equívoco na produção da significação do enunciado.

Sobre a proteção da face, é importante considerar Goffman (1985) ao definir esta ação como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma, através

daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico. ” (GOFFMAN, 1985, p. 77).

Dessa forma, para a manutenção das relações sociais, no caso, em específico, entre (C.M.S.L) e os possíveis leitores, o aviso cortes e o preparo do leitor, se fizeram necessários ao enunciar “Ao ouvi a música pela primeira vez, sem saber do contexto histórico, pude inferir que [...]”. Assim, C.M.S.L mantém o valor positivo de sua face, por entender que não teria como controlar as possíveis interpretações do dito, já que são construídas pelo outro (possíveis leitores e professora). Essa ação responsiva interativa discursiva revela a proteção de face positiva desse ato comunicativo. A noção de face positiva e negativa é estudada por Brown e Levinson (1987), ao reconhecerem que a face positiva está voltada para a necessidade de aceitação do indivíduo de ser aprovado pelo outro. Já a negativa, refere-se à necessidade de autoafirmação e da liberdade de ação do indivíduo, tratando-se da preservação territorial. Dessa forma, reconhecemos que, na preservação da face positiva, sempre estará imbricada uma ação responsiva em função da interação social, como percebido em (02).

Esta mesma argumentação é retomada nesse texto (02), em “Pensando em um contexto histórico, ele se sente distante de sua cidade ou país que ama muito, agora, sem rumo e sente que falta algo em sua vida”. Nesse segmento, em atitude responsiva, C.M.S.L resolve a questão enunciativa apresentada no início do texto, e revela o significado (linguístico) do discurso, construindo uma relação ativa com o dito no poema. Nesta ação, C.M.S.L produz significação contextual para a enunciação e a completa, mostrando mais uma vez, uma atitude responsiva com manifestação direta e temporalmente situada. Assim, continua sua ação responsiva ativa através da inferência, no contexto enunciativo da personagem da música, resgata a voz e os sentimentos do personagem narrador, que pelo uso da primeira pessoa no discurso, estabelece uma relação direta com o leitor.

Dando sequência a prática didática, em um segundo momento, foi entregue aos alunos, outro texto sobre o mesmo assunto, porém de outro gênero discursivo, a notícia. Abaixo está a chamada da notícia em nota de rodapé o link para acesso ao seu conteúdo.

Imagem 1 – Notícia de BBC NEWS

IMAGEM 1 – Notícia de BBC NEWS



A brasileira que virou símbolo LGBT e cujo assassinato levou a novas leis em Portugal - BBC...
Há 10 anos, Gisberta foi agredida e violada
www.bbc.com

Fonte: BBC NEWS, 2016

Com objetivo de observarmos como se deu o processamento da responsividade, com maior detalhamento, negritamos alguns segmentos, que serão comentados no processo analítico do Quadro 2, como segue.

Quadro 2 – Segunda análise da música: “Balada de Gisberta”

DISCENTES	ANÁLISE 2
(01)E.S.M	Balada de Gisberta é uma música sobre uma mulher trans que foi brutalmente espancada até a morte em Portugal. A letra fala sobre uma pessoa que procurava uma nova vida em outro lugar, teve que passar por coisas terríveis e acabou perdendo tudo (sendo que não tinha muito). A canção também fala sobre a luta pela liberdade, pelo amor e para ter a própria identidade. A música já fala sobre a relevância que o caso teve “no escuro fui porta-estandarte” a sua morte, como na parte da distância até o fundo ser pequeno. A letra fala sobre uma luta sobre igualdade, direito, sobre poder ser quem você realmente é, independente da cultura, gênero, cor, doença ou qualquer outra diferença, e amar quem quiser, porque o amor é longe. Gisberta é símbolo de várias lutas, de poder e, infelizmente, é a realidade de muitas, ainda no Brasil. Porém suas lembranças e memórias não serão apagadas, fizeram história e mudança na política de Portugal e mexeu com diversas pessoas, sobre a cultura do preconceito inserida na população brasileira. Todos tem direito a vida, a ser quem você é e amar quem quiser e ninguém pode tirar seus direitos.
(02)C.M.S.L	Após entender o contexto da música, pude perceber outra análise abaixo: “Dancei em palácios, hoje danço na rua/ vesti-me de sonhos, hoje visto as beiras da estrada” fazem referência a sua ida para Portugal em busca de melhores condições e seu trabalho até que se viu em situação de rua e sem ter para onde ir. “Eu não sei se um anjo me chama, eu não sei dos mil homens na cama [...] / Eu não sei se a noite me leva/ eu não ouço meu grito na treva/ O fim quer me buscar” referem-se ao ataque que Gisberta sofreu e a vontade e sentimento de que a morte estava perto, mesmo que gritasse, não seria salva, ninguém a escutava. “A distância até o fundo é tão pequena [...] / a queda / E o amor é tão longe” referem-se ao desfecho de sua história, morre afogada em um poço de 15 metros, perto de seu fundo, enquanto o amor e o respeito das pessoas está muito longe e parece nunca chegar, uma injustiça.
(03)R. V.	A música “Balada de Gisberta” faz referência a história de Gisberta, que foi uma transsexual brasileira que se mudou para Portugal, mas acaba sendo assassinada, sua morte impactou muito a sociedade portuguesa, A música retrata com excelência as dificuldades que Gisberta passou em Portugal, como a pobreza, a prostituição e a violência por ela sofrida. Nessa música, na parte “do que adianta voltar, se volta para o nada . Retrata do que não adiantaria ela voltar para seu país de origem (Brasil) pois estaria voltando para um lugar onde sofreria da mesma maneira. A música também faz crítica a tolerância, no momento “o amor é tão longe” mostra a falta de tolerância que a sociedade tem com aqueles que são considerados “diferentes.
(04)L.	A música “Balada de Gisberta” aborda o tema da vida de uma mulher transexual que teve uma vida muito difícil, marcada pelo preconceito, até sua morte. Buscando respeito Gisberta foi morta e mesmo assim continuou sendo desrespeitada, mostrando o quanto a sociedade não tem respeito e empatia com o próximo. Além disso, onde a música fala sobre o amor estar tão distante se refere ao amor ao próximo voltando novamente para essa questão do respeito e da empatia.
(05)B. A	A música faz referência ao caso de Gisberta, uma mulher transexual, prostituta, sem teto e soropositiva, ou seja, alvo de muita negligência e indiferença e essa minoria nessa sociedade excluída, preconceituosa e assassina em que vivemos. Ela foi brutalmente assassinada e torturada por 14 adolescentes e a música faz referência a isso, todo sofrimento, desespero é reportado na obra como forma de crítica e protesto. Fala sobre a falta de amor e respeito para com as pessoas que são marginalizadas na sociedade. O trecho “de que serve voltar quando se volta para o nada” pode ser uma alusão a saída dela do Brasil, que tem um dos maiores índices de violência contra pessoa trans, para a Europa em busca de melhores condições de vida, e foi assassinada. Outra parte da música que faz uma referência direta ao caso, é a “A distância até o fundo é tão pequena” , que remete ao fato de ela ter sido afogada em um poço depois da tortura e dos abusos.

Fonte: Transcrição das produções em sala (2021)

Como verificado, a responsividade interventiva do professor é de suma importância para uma construção de leitura e análise mais precisa e vazada. No primeiro momento da prática didática, verificou-se que a interpretação dos discentes, apesar de revelar questões implícitas, não demonstra toda a potencialidade que o poema, como arte, carrega. Nessa perspectiva, é possível afirmar que a intervenção responsiva e a utilização dos gêneros diferentes possibilitaram aos acadêmicos uma (re) leitura que nos traz, os valores sociais não explícitos, mas que cada palavra, presente na arte, aqui em questão, apresenta.

A utilização das tecnologias, como ferramenta de ensino-aprendizagem do mesmo tema, foi capaz de transpor a leitura do aluno da linha do dizível, de forma que discutiram os problemas

reais, de uma sociedade, apresentados por uma construção artística na canção “Balada de Gisberta”. Este movimento de (re) leitura e (re) construção, por meio da discussão oral do gênero notícia e de interação e troca de ideias entre os acadêmicos em si e com professor, nos reforça que “o sujeito não se constitui na medida em que se desprende do outro, mas, ao contrário, o sujeito se constitui na medida em que se relaciona com os outros” (GERALDI, 2003, p. 81).

Nesse cenário, a segunda análise do poema canção construída pelos alunos nos revela que os movimentos de compreensão do tema e significação são mais precisos e extensos, uma vez que estes já são conhecedores do contexto histórico-social do enunciado. Assim, a compreensão associada à valoração social, dialogismo, polifonia, dentre outros fatores linguísticos, dão vozes a outros sujeitos enunciativos, que corroboram na composição e atualização do novo discurso sobre a transfobia. Assim, acontece a heterogeneidade mostrada, forma linguística de representação do sujeito, como chamado por Authier-Revuz (1998), em que as citações diretas e indiretas são marcadas discursivamente, como pode ser visto nos trechos grifados nos textos, no QUADRO 2. Conforme explicitado, os alunos assumem atitudes responsivas materializadas em forma de críticas, opiniões, comentários e julgamentos sobre o assassinato de Gisberta. Assim, quase sempre, ampliam, de forma significativa, a informatividade e significados discursivos, iniciado com a apresentação do tema e desenvolvido de formas distintas.

RESPONSIVIDADE NO TEXTO 2 - ANÁLISE DA MÚSICA “BALADA DE GISBERTA” PELOS ALUNOS

Aqui, analisaremos a responsividade relacionando-a às ações comunicativas produzidas, dialogicamente, nos enunciados do Quadro 2. Para isso, consideramos Bakhtin (2003), ao afirmar que o locutor de um enunciado almeja mais que uma compreensão do discurso, o que deseja é uma atitude responsiva ativa por parte do interlocutor, uma aceitação, recusa ou transformação do dito. Como percebido nos textos analisados, a atitude responsiva dos discentes se caracteriza como ativa e imediata à enunciação.

No Texto 2, o discente E.S.M ao ampliar o conteúdo informacional ao seu estilo e forma e ao apropriar-se do contexto extraverbal do poema-canção, constrói um quadro enunciativo mais completo para o leitor, dando origem a uma tipologia de discurso mais assertiva e elucidativa acerca do tema. O uso dos parênteses nos comentários denuncia o agir comunicativo crítico e responsivo do discente e a sua inserção como autor agente na produção de gênero textual, como em: *“A letra fala sobre uma pessoa que procurava uma nova vida em outro lugar, teve que passar por coisas terríveis e acabou perdendo tudo (sendo que não tinha muito)”*. Nesse segmento, a valoração social revela o mundo social do locutor, que em uma ação responsiva crítica, expande a informatividade sobre o tema. Dessa forma, demonstra sua opinião e valoração sobre a transfobia como uma ação negativa: *“Gisberta é símbolo de várias lutas, de poder e, infelizmente, é a realidade de muitas, ainda no Brasil.”*

Percebemos a mobilização da tipologia do discurso argumentativo feita por E.S.M, ao construir sua declaração sobre a não aceitação das injustiças sofridas pela Gisberta, além de evidenciar o seu posicionamento social em relação ao tema em discussão e dá forma a um estilo pessoal e reflexivo. Como vimos, através de ações responsivas e bem marcadas discursivamente este discente proporciona ao leitor uma maior interação sócio discursiva no ato enunciativo. O

que comprova ser a escrita e leitura, atos interativos e o autor e leitor, sujeitos agentes no processamento da leitura e escrita. Assim, diz Coracini (1995) ao reconhecer que a leitura se processa na interação entre autor-texto-leitor.

Nesse contexto, é importante lembrarmos de que as normas sociais e os fatores sócio-históricos interferem, efetivamente, nas escolhas por parte do autor-criador na construção da sua subjetividade, e é o que lhe permitirá inscrever-se como sujeito agente, em um determinado quadro enunciativo, nessa argumentação.

Esta capacidade linguística de argumentar, de decidir diante de um acontecimento, de sustentar ou refutar o posicionamento é associada por Schnewly (2004) a outras quatro tipologias discursivas como necessárias no ensino de língua, para que o aluno desenvolva habilidades de escrita em diferentes gêneros, sendo estas: Narrar; Relatar; Expor e de Descrever ações. Assim, esse autor percebe a necessidade de ensino tanto das tipologias discursivas, quanto os diferentes gêneros discursivos.

Assim como o discente E.S.M (01), C.M.S.L (02) amplia a informação entorno da referenciarão linguística com a produção de explicações e comentários, ao citarem partes do poema, como também percebido em (03) R. V, quando este discente enuncia: *“do que adianta voltar, se volta para o nada. Retrata do que não adiantaria ela voltar para seu país de origem [...] A música também faz crítica a tolerância, no momento “o amor é tão longe”*. Desse modo, estes discentes produzem ações responsivas linguísticas em torno dessas citações e comentários, produzindo textos mais expositivos.

Nos segmentos que seguem, a responsividade ativa é bem explicitada, evidenciando a opinião do discente, C.M.S.L, que ao fazer uso da primeira pessoa do discurso, marca uma proximidade com o leitor e estabelece a interação discursiva, que é evidenciada pelo anúncio da construção de uma outra análise, diferente da feita no texto 1. Agora, conhece o contexto da música e assim, constrói suas ações responsivas no discurso: *“Após entender o contexto da música, pude perceber outra análise abaixo”*. A partir daí, faz uma série de citações de partes da música e inserções interpretativas centradas em uma ação linguística própria de uma exposição ou relato, como: *“referem-se ao ataque que Gisberta sofreu e a vontade e sentimento de que a morte estava perto, mesmo que gritasse, não seria salva, ninguém a escutava”*; *“Dancei em palácios, hoje danço na rua/ vesti-me de sonhos, hoje visto as beiras da estrada (...)”*; *“Nessa música, na parte” do que adianta voltar, se volta para o nada. Retrata do que não adiantaria ela voltar para seu país de origem (Brasil) pois estaria voltando para um lugar onde sofreria da mesma maneira”*

A apresentação da opinião, no fim do texto, caracteriza uma ação responsiva ativa em relação ao tema, mas pouco desenvolvida, o que contribui para o baixo teor argumentativo revelando a predominância da tipologia discursiva do relatar e expor.

Ação enunciativa parecida acontece no texto do discente R.V, que em ação responsiva, a de C.M.S.L, faz uma ampliação da informação, ,mas limitando-se a comentários voltados para o contexto : *“A música também faz crítica a tolerância , no momento “o amor é tão longe” mostra a falta de tolerância que a sociedade tem com aqueles que são considerados “diferentes”*. Ao fazer uso das aspas na expressão “diferentes”, denuncia seu posicionamento sobre o tema e de forma responsiva, discordância por estes, como a Gisberta serem chamados de “ diferentes”

pela sociedade.

Em (04), observamos que a composição informacional é constituída em torno da exploração do contexto linguístico feita pelo discente L, que em uma ação comunicativa responsiva ativa, faz menção a questão do respeito mútuo, ao enunciar que: *“Além disso, onde a música fala sobre o amor estar tão distante se refere ao amor ao próximo voltando novamente para essa questão do respeito e da empatia”*. Ao apresentar sua opinião, de forma ativa e responsiva, L avalia a situação da mulher transexual no contexto em referência: *“mostrando o quanto a sociedade não tem respeito e empatia com o próximo.”*

Esta ação comunicativa certifica que o contexto, as ações verbais podem ser compreendidas como mediadoras e constitutivas do social, como dito por Bronckart (1999:42) ao postular que *“a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”*.

Já no último texto, B.A amplia a informação discursiva por meio de paráfrase referencial, estruturada na relação sintática entre dois trechos do texto, o que exemplifica uma manifestação responsiva ativa crítica e argumentativa sobre o tema. A paráfrase, bem marcada pela expressão, *“ou seja”*, é usada em função do interlocutor como facilitadora do entendimento, o que resulta em uma expansão de significação da primeira citação, acabando por ser dito algo a mais, portanto, diferente da primeira citação. Como segue: *“A música faz referência ao caso de Gisberta, uma mulher transexual, prostituta, sem teto e soropositiva”*], *“...ou seja, alvo de muita negligência e indiferença e essa minoria nessa sociedade excludente, preconceituosa e assassina em que vivemos.”*]. Essa ação responsiva ativa crítica e de valoração, ao analisar o tema do discurso, revela a capacidade argumentativa e o lugar social do discente B.A, o que nos faz corroborar com Volóchinov (2018, p. 227), que ao tratar do tema e significação, em contexto responsivo e de avaliação da significação por parte dos interlocutores, em atitude responsiva, afirmar que *“[...] todo enunciado tem uma significação diferente a cada vez que ele é pronunciado”*, como o caso das paráfrases. Nesse sentido, constatamos que estes trechos, extraídos do texto de B.A, são exemplos, nos quais o tema do enunciado não é definido, apenas, pelas formas linguísticas, que o estruturam, mas também por aspectos extraverbais da situação comunicativa, pelo agir comunicativo dialógico construído na interação verbal entre os interlocutores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise desenvolvida, constatamos que o processo de interação, as trocas de leituras, apreciação da interpretação do poema-canção e discussão da notícia, foram movimentos pertinentes para a construção de novos sentidos para o tema em análise. Assim, verificamos a dinamicidade da língua entre os interlocutores, por meio de suas relações de trocas verbais e sociais. Dessa forma, compreender a perspectiva dialógica do poema-canção, seu contexto, sua construção ideológica e social, bem como os movimentos de análise realizados, nos leva a reforçar que a compreensão não se limitou, apenas, a um tema, mas, a uma interpretação crítica, avaliativa das palavras, como signos ideológicos. Desse modo, ao trabalhar com outros gêneros, sobre o mesmo tema, permitiu aos alunos compreenderem que cada gênero discursivo possui sua especificidade, estilo e uma composição e que as escolhas lexicais, muitas vezes, são feitas em detrimento do gênero que está socialmente inserido, em um contexto real de comunicação. É

nesse sentido dialógico dos gêneros trabalhados, que os alunos potencializaram a compreensão responsiva ativa no segundo momento de análise. Essas respostas só foram construídas porque houve um diálogo do sujeito ouvinte/aluno com o enunciado estruturado no gênero notícia, que de alguma maneira, já esperava uma resposta do leitor.

Além disso, o trabalho nos ajudou a perceber a importância da contribuição responsiva do professor ao longo do processo da construção do sentido para com o poema dos alunos. Tal contribuição se deu desde a opção do didático metodológico, perpassa pelos passos seguidos até a obtenção do objetivo almejado ao longo da preparação das suas aulas. Portanto, faz-se importante afirmar que a responsividade, do aluno-texto-autor e do aluno-texto-autor com a intervenção do educador, deve ser vista como uma ferramenta interessante e “poderosa” no processo de ensino e aprendizagem de leitura, interpretação, análise e escrita da língua materna.

Por fim, percebemos que a compreensão e a ação responsiva ativa do discurso de *ou-trem*, em sala de aula, é orientada, a partir do contexto social dos interactantes, que atribuem novas significações ao processo enunciativo, de forma responsiva ativa, através da construção de opiniões, críticas, paráfrases, referenciação, ideologização, polifonia, dialogismo, dentre outras estratégias interativas instauradas na e pela enunciação, como visto nos dados, aqui, analisados.

REFERÊNCIAS

ABRUNHOSA, Pedro Machado. Balada de Gisberta. In: VELOSO, Maria Bethânia Viana Teles. Amor, festa e devoção – Ao vivo. Sarapuí Produções Artísticas, Rio de Janeiro, 2010.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Palavras incertas: as não-coincidências do dizer. Trad. De Pfeiffer, C. R. e outros. Campinas: UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, Michail. Estética da criação verbal. Tradução Maria Ermantina Galvão Pereira. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Os gêneros do discurso. In: Estética da criação verbal. Org., trad., posfácio e notas de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

_____. Estética da criação verbal. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BORTINI-RICARDO, S.M. O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa. 5ª reimpressão, Parábola Editorial. São Paulo, 2017.

BRONKART, J.-P. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Tradução de Ana Raquel Machado *et al.* Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p.121-160.

_____. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2007

BROWN e LEVINSON. Politeness. Some universal in language usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

CORACINI, M. J. R. F. Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna. In: CORACINI, M. J. R. F. *et al.* (org.). *Discurso e Sociedade: práticas em análise do discurso*. Pelotas: EDUCAT Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2001. p. 133-152. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Discurso_e_Sociedade.pdf. Acesso em: 3 ago. 2021.

_____. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: Coracini, M. J. R. F. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

FARACO, C. A. O estatuto da análise e interpretação dos textos no quadro do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O Interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2007, p. 43-50.

FILHO, Mamede. A brasileira que virou símbolo LGBT e cujo assassinato levou a novas leis em Portugal. BBC NEWS Brasil, 2016. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/02/160218_brasileira_lgbt_portugal_mf acesso em: 02 de fevereiro 2022.

GOFFMAN: E. *A representação do eu na vida cotidiana*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; LOUSADA, Eliane Gouvêa. (Org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e umas práxis em movimento*. Araraquara: Letraria, 2020.

JONES, F. P. Pesquisa qualitativa. In: THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. S. *Métodos da Pesquisa em Atividade Física*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MINAYO, M.C.S. (2013). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (13ªEd). São Paulo: Hucitec.

MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da responsividade na Interação Verbal. In *Revista Língua e Letras*, 10 nº 18, 1º sem. 2009 p. 147-170.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. Vol.3. São Paulo: Cortez, 2005, p. 311-351.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso e interpretação*. In: *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas – SP: Pontes, 2ª edição, 2005, p. 19-29.

_____. *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 13ª edição, 2020

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

_____. *A interação discursiva*. In: *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólvoka Américo. São Paulo: Editora 34, 2017, p. 201-226.

Capítulo

04

O bullying no contexto escolar

*Carla Alves Pereira Motta
Isabel Cristina Silva Belonii*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.4

RESUMO

Tendo em vista que o bullying é um fenômeno caracterizado por agressões físicas e psicológicas, causando prejuízos no desenvolvimento de crianças e adolescentes, pesquisas e sobre sua origem e características a fim de compreendê-lo, levando em conta aspectos sociais. Para tanto, o presente projeto, tem o objetivo de compreender as características do bullying no contexto escolar, sua prevenção, diagnóstico e intervenção e aspectos legais. Realiza-se, então, uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Diante disso, verifica-se que o fenômeno sempre existiu no contexto escolar, porém era minimizado ou encarado como uma ocorrência normal dentro deste ambiente; no que diz respeito à prevenção, diagnóstico e intervenção, há de se unir forças em todo contexto no qual está inserido o bullying, não cabendo somente a escola ou a família a responsabilidade de detectar o fenômeno e o mais cedo possível para que suas consequências não afetem de forma irreversível os alunos; no que tange aos aspectos legais, claramente se nota a importância de leis que possibilitem soluções eficazes e justas para dar conta de soluções amparadas pela lei. Portanto se torna de suma importância o estudo e debates sobre o fenômeno, pois suas consequências são devastadoras ao aluno, que poderá ter seu desenvolvimento acadêmico e psicológico prejudicados.

Palavras-chave: bullying. fenômeno. contexto escolar.

ABSTRACT

Considering that bullying is a phenomenon characterized by physical and psychological aggressions, causing damage to the development of children and adolescents, research on its origin and characteristics in order to understand it, taking into account social aspects. Therefore, this project aims to understand the characteristics of bullying in the school context, its prevention, diagnosis and intervention and legal aspects. A bibliographical research with a qualitative approach is then performed. Given this, it appears that the phenomenon has always existed in the school context, but was minimized or viewed as a normal occurrence within this environment; With regard to prevention, diagnosis and intervention, forces must be joined in every context in which bullying is inserted, not only the school or family being responsible for detecting the phenomenon and as soon as possible so that its consequences do not occur. irreversibly affect students; Regarding the legal aspects, it is clearly noted the importance of laws that allow effective and fair solutions to cope with solutions supported by the law. Therefore, the study and debate about the phenomenon becomes extremely important, as its consequences are devastating to the student, who may have their academic and psychological development impaired.

Keywords: bullying. phenomenon. school context.

INTRODUÇÃO

O *bullying* vem sendo um tema muito frequente principalmente se relacionado ao Contexto escolar, sendo praticado por estudantes como forma de agressão entre pares, seja de forma física ou psicológica. Em razão de sua magnitude, questiona-se porque mesmo com o passar dos anos, continua um fenômeno tão recorrente nas escolas?

Por ser uma forma de violência complexa e não seguir padrões, a vítima pode não se

sentir amparada e confiante de se expor seu sofrimento, nem com a escola, nem com a família, o que gera intenso sofrimento e possíveis danos, podendo assim aumentar a incidência do fenômeno.

Alkimin (2011) explica que o *bullying* é um termo de origem inglesa, a tradução de *bully* é “valentão”. O *bullying* em sua essência significa o ato de oprimir e intimidar. Já o *bullying* como fenômeno pode ocorrer de diferentes formas: manipulação social, violência simbólica, violência física e psicológica, abuso, exclusão social entre outros.

Borsa (2012) destaca que na escola é onde ocorrem diversos problemas de Interação pessoal e de comportamento, devido a sua frequência, acaba por contrariar o caráter integrador e educativo que se deve ter no ambiente escolar. Mesmo sendo nesse ambiente onde ocorre grande parte do desenvolvimento do comportamento, através de vivências cotidianas, é também onde pode ocorrer o *bullying*. A partir deste contexto escolar quanto mais cedo se detectar o fenômeno menos serão os danos e sofrimento social e psicológico do aluno.

Deste modo, toma-se como objetivo geral, entender o *bullying* no contexto escolar. Buscou-se descrever as principais características do fenômeno, identificar os processos de diagnóstico, prevenção e intervenção e descrever os aspectos legais. Objetivando dessa maneira a busca de uma compreensão integral dos principais fatores que tornam o *bullying* tão relevante no ambiente escolar.

Este trabalho se justifica por compreender que a cada ano os casos de *bullying* aumentam, principalmente entre estudantes. Academicamente, por se tratar de um fenômeno complexo, ainda há muito que se estudar e pesquisar a fim de compreender e assim amenizar seus danos. Havia também uma ânsia do grupo por entender as discrepâncias quanto ao conceito ao longo do tempo.

O estudo foi desenvolvido de acordo com delineamento de uma pesquisa Bibliográfica com abordagem qualitativa. Com base em material já constituído, sendo três livros e dez artigos científicos. Optou-se por este tipo de pesquisa por que estes trabalhos que já terem recebido tratamento analítico, viabilizando utilizar várias visões teóricas, as quais possibilitam aumentar a confiabilidade da pesquisa. O material bibliográfico foi publicado no período entre 2003 a 2019.

Entre os autores mais citados estão: Alkimin (2011), Carpenter e Ferguson (2011), Tercioti (2016) que contribuíram para conceituar o *bullying*; Borsa (2012), Koller, Petrucci e Borsa (2014), Silva e Borges (2018) quanto ao objetivo referente a diagnóstico, prevenção e intervenção; e o principal autor pesquisado quanto aspectos legais foi Filho (2018).

PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DO BULLYING

De acordo com Alkimin (2011), *bullying* é uma palavra de origem inglesa e não há uma tradução literal. O termo *buller* significa “valentão”, e a tradução de *bullying* pode ser “Intimidação”, talvez tenha se popularizado por abranger toda a complexidade do fenômeno. O significado literal de *bullying* varia entre diferentes culturas, porém dentro do mesmo contexto, como: manipulação social, violência simbólica, aspectos mais diretos e físicos de agressão, abuso, exclusão social, maus tratos entre pares ou vitimização.

Carpenter e Ferguson (2011) apontam que professores, pais e a comunidade em geral encaravam o *bullying* como um processo natural e não era visto como um fenômeno como hoje. Pouco se falava ou noticiava sobre ocorrências de caráter agressivo no ambiente escolar. Com o passar dos tempos, psicólogos e pesquisadores identificaram casos de violência nas escolas e constataram suas consequências e a vulnerabilidade dos envolvidos. Na década de 1970, o professor Dan Olweus iniciou suas pesquisas sobre o tema na Noruega, apesar da falta de interesse das instituições e da comunidade da época.

Segundo Carpenter e Ferguson (2011), apesar de o fenômeno ter sido detectado a mais de 30 anos, somente nas últimas décadas ganhou mais atenção, quando foram notados os danos ao desenvolvimento pessoal e acadêmico para o aluno no ambiente escolar. Houve um caso na Noruega em 1982, em que três alunos cometeram suicídio, possivelmente em como consequência do *bullying*. Após o ocorrido, em 1983, o Ministério da Educação do país lançou uma campanha para combater a vitimização nas escolas. A partir desta mobilização, autoridades, mídia e profissionais da área começaram a identificar e pesquisar sobre o fenômeno.

Carpenter e Ferguson (2011) apontam que em 1990 os estudos sobre o *bullying* se expandiram para outros países e já se podia ter acesso a estudos científicos aprofundados sobre o assunto, com maior consciência de que era um fenômeno mundial.

Fante (2005) *apud* Lisboa, Braga e Ebert (2009) destacam que no Brasil só a partir de 2000 os primeiros estudos sobre o fenômeno começam a ser realizados.

Na concepção de Alkimin (2011) as escolas, enquanto instituições tem o importante papel de socialização e formação de crianças e adolescentes, também como fonte de apoio social e afetivo. Exercendo influência entre esse grupo e sociedade, os preparando para o mundo adulto. Ao definir o *bullying*, por se tratar de um fenômeno complexo, não há consenso nas áreas de estudo como: psicologia, antropologia, sociologia e pedagogia. Porém é comum caracterizá-lo como tipo mais comum de violência nas escolas.

Para corroborar esse raciocínio Carpenter e Ferguson (2011) destacam a tênue diferença entre brincadeira e *bullying*. Razão pela qual esse assunto possivelmente tenha passado despercebido por tanto tempo ou minimizado. Há também divergência entre agressores e vítimas quanto ao fenômeno, sendo que sob a percepção do agressor trata-se de uma brincadeira, porém a percepção da vítima é que deve prevalecer. Entendendo que um dos critérios para configuração do fenômeno é o sofrimento que supostas brincadeiras possam causar a outrem e suas possíveis consequências nocivas.

Neste sentido Alkimin (2011) pontua as possíveis diferenças entre os envolvidos no fenômeno, autores e vítimas. Sendo que os autores geralmente têm boa autoestima, maior extroversão e segurança, menor inteligência, hiperatividade, dificuldade de atenção, insensíveis aos sentimentos dos outros, no geral física e emocionalmente mais fortes, elevado grau de agressividade, fraco controle de impulsos, desejo de domínio e tem a violência como um atributo. Saliênta que apesar da diferença da força física ser comum, não ser este o fator dominante e sim um padrão agressivo de reação. Já as características para a predisposição a sofrer *bullying*, no geral, são indivíduos que podem apresentar um perfil de passividade, quietas, sensíveis, baixa autoestima, ansiosas, inseguras, serem reativas emocionalmente, falta de amigos, passivas, facilmente dominadas, deficiência física ou mental, diferentes orientações sexuais e de gênero,

defeitos congênitos ou adquiridos ou sobrepeso.

Segundo Tercioti (2016) outra ocorrência comum nas escolas é o *bullying* professor-aluno, neste caso o agressor ou *buller* é um adulto. Que, por exemplo, através de notas baixas e comparações repetidas e negativas submete o aluno a constrangimentos.

De acordo com Aguiar, Barrera (2017), a prática de *bullying* pode estar relacionada com a criação familiar, ligada a desarmonias, como frequentes conflitos, discussões ou discórdia entre seus membros, construindo-se assim relações inseguras. Outros fatores desencadeantes seriam a violência doméstica e permissividade. Quanto às vítimas alguns padrões na educação familiar também são notados, como superproteção, infantilização, ou mesmo a ocorrência de *bullying* dentro do próprio ambiente familiar. Nota-se também os alvos-autores, que além de apresentarem comportamento agressivo e provocador, sofrem agressões, que podem ser chamados de vítimas provocativas, uma combinação de padrões entre ansiedade e agressividade, gerando irritação e tensão em suas relações com os outros.

Bullying pode ser definido, segundo Carpenter, Ferguson (2011), como um desequilíbrio de poder onde a vítima é atacada por comportamentos negativos, intencionais e repetidos, levando-a sentir-se incapaz de defender-se. Trata-se de uma relação desigual, com uso de agressão, seja ela física ou emocional. As origens das agressões normalmente são baseadas em aspectos físicos, emocionais, cognitivos ou qualquer característica que possa depreciar ou intimidar a vítima.

Neste sentido, Carpenter, Ferguson (2011) acrescentam que o objetivo do *bullying* é ferir e magoar a vítima, e pode ocorrer de três maneiras: agressões físicas diretas, agressões verbais diretas ou agressões indiretas. As agressões físicas diretas podem ser, por exemplo, através de tapas, empurrões, cuspe, furto ou dano de objetos ou submissão da vítima, em ataques abertos em ações individuais ou em grupo. A agressão verbal direta tratase, por exemplo, de insultos em público, xingamentos, ameaças, apelidos, comentários impróprios, ofensas e humilhações. Já as agressões indiretas acontecem por meio de boatos, retaliação ou incitando o isolamento da vítima com ameaças, dificultando assim as relações sociais e sua posição junto ao grupo de convívio.

Tercioti (2016) acrescenta que a agressão sexual, extorsão e *cyberbullying* também são relatados em estudos. Atualmente em especial o *cyberbullying*, que é realizado por meios das redes sociais no intuito de atingir a vítima, a depreciando, adulterando fotos e dados pessoais, a fim de constranger psicossocialmente à pessoa que se quer atacar.

Segundo Carpenter, Ferguson (2011) a escolha da vítima é estratégica, focando em aspectos mais vulneráveis da vítima, alguma patologia ou debilidade. Todo indivíduo apresenta um ponto fraco, que se tornará para o agressor o ponto a ser atacado.

No intuito de delimitar melhor este fenômeno, Carpenter, Ferguson (2011) esclarecem que nem toda agressão é classificada como *bullying*, para tal a agressão física ou moral apresentam cinco características: intenção de ferir o alvo, repetição da agressão, presença do público espectador, submissão da vítima e o alvo se sentir agredido. Difere também de outras agressões por ocorrer entre pares, pela persistência e intencionalidade. Ao caracterizá-lo é possível notar que o ato não resulta de uma provocação, não é ocasional e há desigualdade de poder entre agressor e vítima.

Terciotti (2016) chama atenção para os possíveis sinais da ocorrência de *bullying*, como declínio no rendimento escolar, inventar motivos para não ir à escola, humor alterado, apresentar danos em pertences pessoais, danos físicos ou passar a levar para escolas objetos para autodefesa, como por exemplo, objetos cortantes.

E para completar o conceito do fenômeno, segundo Alkimin (2011), entres os participantes do *bullying* estão os espectadores ou testemunhas. Que apesar de não atuarem diretamente, fazem parte do contexto e podem sofrer com o temor, desconfiança e descrédito quanto à atuação da instituição perante a agressão. Reforçam a agressão, mesmo que não seja a intenção, ao não tomar partido nem se envolver. Ao não interferir no ato, passa a ser uma aprovação silenciosa e servem de audiência para o agressor, podendo até servir de encorajamento, por exemplo, ao rir.

Angerami (2019) levanta que o *bullying*, como ato destrutivo, é responsável pelo adoecimento físico e mental dos envolvidos. Uma de suas consequências definitivas e fatais é o suicídio, passando também vezes pela automutilação. Para que o fenômeno chegue a este desfecho, dependerá da forma com que cada indivíduo lida com dor causada pelas agressões, ficando assim suscetível ao comportamento suicida. Este desfecho trágico será resultado de um processo de intenso sofrimento que dependerá de fatores individuais, sociais e culturais, pois cada um, com sua particularidade, é afetado de maneira diferente e convive com a dor de acordo com sua subjetividade. A relação entre *bullying* e suicídio não é um tema atual, porém com o acesso rápido através dos recursos tecnológicos, o fato se torna mais divulgado. O suicídio ocupa um lugar de solução para o intenso sofrimento, principalmente quando o indivíduo não encontra amparo e suporte no meio familiar ou escolar. O *bullying* e o suicídio são problemas de ordem social e para preservar vidas é preciso ser cuidado no coletivo. Na família e na escola são onde as relações sociais são construídas, portanto o enfrentamento e a prevenção são de responsabilidade de todos.

DIAGNÓSTICO, PREVENÇÃO E INTERVENÇÃO AO BULLYING

Diagnóstico

Bengtson, Zepeda e Parylo, (2013) *apud* Koller, Petrucci e Borsa (2014) explicam que a escola é um ambiente propício para a interação de grupos, essas interações trazem consigo a possibilidade de exercitar habilidades sociais como a habilidade de se pôr no lugar do outro, de desenvolver técnicas de cooperativada e relações de amizade. Dessa forma pode-se considerar a escola muito além de a sua função de aprendizagem mais também como uma função social, muito importante para o desenvolvimento pessoal e de habilidades que servem como um treinamento para a vida em sociedade.

Dada a sua importância em um contexto de desenvolvimento social pode-se considerar que, a partir do momento que a escola deixa de ser um ambiente agradável e recompensador para o aluno ela acaba perdendo a sua função social, ressaltada pelo autor acima. Pode se considerar dessa maneira que quando a relação social no ambiente escolar não acontece conforme o esperado ela pode acarretar grandes prejuízos para a vida dessa criança.

Borsa, Damásio e Bandeira (2012) destacam que o ambiente escolar é o lugar onde

dificuldade de interação e problemas de comportamentos são relatados com grande frequência, contrariando o que se espera de um local que deveria ser suficientemente integrador na vida da criança. Sendo a escola um lugar tão decisivo para o comportamento as ações e interações da criança pode-se considerar que é nesse ambiente que ocorreram problemas de *bullying*, considera-se então que quando a autora acima fala de dificuldade de interação e de problemas comportamentais, ela está claramente citando episódios no qual o *bullying* aconteceu e sintomas que podem auxiliar em um diagnóstico precoce do caso antes que ele se torne algo ainda mais prejudicial para o desenvolvimento social e psicológico da criança.

Silva e Borges (2018) explicam que o combate ao *bullying* é um desafio muito grande para a família, para a vítima e para os professores, no entanto, este é um desafio que deve ser acolhido pelas escolas. Pode se levar em consideração que a escola tem um papel único e fundamental tanto no diagnóstico quanto na prevenção e intervenção do *bullying* em seu contexto, cabe ressaltar dessa maneira o papel da escola na prevenção e/ou intervenção a esse tipo de violência que tende a crescer cada dia mais.

Segundo Silva e Borges (2018) o bom relacionamento entre professores e alunos é essencial para o diagnóstico do *bullying*, torna-se necessária essa aproximação entre professor e aluno, pois o docente se faz mais digno da confiança da criança ou adolescente para um possível pedido de socorro, ou até mesmo para perceber os sinais de violência e brincadeiras danosas que estejam ocorrendo no contexto escolar.

Dada à importância do professor nesse processo Silva e Borges (2018) também ressalta a importância de prepará-lo para receber e perceber esses casos de *bullying*, considerando que um professor quando preparado para receber essas ocorrências é um forte aliado que a escola possui na busca do combate ao *bullying*, dessa forma quando se oferece aos profissionais de ensino treinamento em busca da conscientização da gravidade desse problema a escola se torna capaz de mudar a realidade dentro dela.

Prevenção

Uma forma de prevenção eficaz segundo Silva e Borges (2018) seria a criação de espaços abertos para diálogos como rodas de conversa ressaltando a importância do respeito ao próximo, do respeito às diferenças e da consciência de grupo, para as autoras o importante é fazer com que o aluno se sinta à vontade e se sinta seguro para se abrir com o membro escolar e mais importante ainda é que esse estudante se sinta acolhido caso tenha algum problema de qualquer magnitude.

No Brasil pouco se faz com relação a programas de prevenção e intervenção ao *bullying*, no entanto, Aramis Antônio Lopes Neto e L.H. Saavedra (2003) destacam um programa realizado com o objetivo de prevenir o *bullying* nas escolas. Nos anos de 2002 e 2003 a ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de proteção à infância e Adolescência) desenvolveu um projeto focalizando intervenção ao *bullying* em 11 escolas na região do Rio de Janeiro, esse projeto envolveu todo corpo docente, incluindo pais e alunos, essas pessoas compartilharam algumas ideias que poderiam auxiliar no trabalho de intervenção do *bullying*. Iniciativas como a citada acima são essenciais para o desenvolvimento de práticas de prevenção ao *bullying*, no entanto, infelizmente são práticas incomuns no Brasil, estudos que ocorrem de forma isolada mais que trariam benefícios enormes se aplicados em todas as regiões do país.

Intervenção

É necessário que os membros da comunidade escolar invistam em prevenção para que os casos de violência advinda do *bullying* não cheguem a ocorrer, no entanto quando existe uma ocorrência é possível trabalhar métodos de intervenção para que se encontre uma solução eficaz para os casos de *bullying* depois de ocorrido.

Neto (2005) ressalta que por se tratar de uma forma complexa de violência que envolve vários fatores o *bullying* não é algo fácil de ser tratado, para ele não existe uma fórmula padrão de lidar com o problema do *bullying*, desse modo cada caso deve ser tratado em particular de acordo com as necessidades do caso. Para o autor o único fator que pode ser comparado de um caso para o outro é o seu caráter de urgência na intervenção do problema para que a vítima obtenha uma melhora satisfatória, ressalta que o sofrimento que a vítima passa com essa violência está intimamente ligado com a quantidade de tempo em que ela se encontra nessas circunstâncias.

Segundo Fante (2005) *apud* Silva e Borges (2018) a intervenção e a prevenção do *bullying* ocorrerão a partir do momento em que a escola assumir que de fato o *bullying* existe e é uma realidade na maioria das escolas, para os autores o primeiro passo para reverter a situação do *bullying* é assumir que ele existe e que ele é um problema que gera consequências graves para os que o sofrem, a partir do momento em que a instituição escolar reconhecer que o problema existe saberá como mudar a realidade de seus alunos na perspectiva de uma melhora no ambiente escolar.

ASPECTOS LEGAIS SOBRE O BULLYING

Em relação a um dos objetivos desta pesquisa, vamos dissertar sobre a responsabilidade civil do *bullying*. Filho (2018) nos leva aos primórdios da sociedade, que sempre procurou regras para solução de conflitos. A princípio a responsabilização por dano geralmente resultava na vingança coletiva, onde o indivíduo era punido pela comunidade, com morte ou exclusão.

Segundo Alkimin (2011), a responsabilidade civil vai se modificando para atender aos interesses sociais de cada época, pois a sociedade vive em constante transformação. Uma das primeiras mudanças foi em relação à vingança coletiva então substituída pela vingança privada, onde a agressão sofrida pelo indivíduo seria a mesma que o próprio indivíduo infligiria na pessoa causadora do dano.

Ainda de segundo Alkimin (2011), um dos primeiros códigos de leis é a Lei do Talião, olho por olho e dente por dente, com a qual se limita a vingança privada, sendo a pena idêntica ao dano. Posteriormente, incorpora-se uma compensação financeira como forma de responsabilização por danos cometidos a um indivíduo.

Na concepção de Filho (2018), em todas as sociedades surgem males que dificultam o convívio social, assim sua evolução se dá através da busca pela melhor forma de convivência. Atualmente um desses males é o *bullying*, onde suas vítimas tendem a entrar em depressão, esquivando-se do convívio social ou reagem agressivamente como no trágico episódio de Realengo. Esse caso foi amplamente coberto pela mídia na época, onde um homem de 23 anos atira

contra alunos em uma escola municipal e sendo atingido à bala por um policial comete suicídio. Após o acontecido descobriu-se que este homem havia sofrido *bullying* nesta mesma escola onde ocorreu a tragédia.

De acordo com Filho (2018), por medo ou vergonha a vítima raramente pede ajuda no ambiente que sofre a agressão, assim a impunidade é grande. Como não existia nenhuma legislação sobre ao fenômeno, quando este ficava evidente, não se sabia qual medida tomar, como quais práticas definiam a agressão, meios de combate e quais atitudes as escolas deveriam tomar. Foi muito importante este debate, dado a evidente gravidade do fenômeno, que fere o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana que consta na Constituição Federal.

Tercioti (2016) pontua que até seis de novembro de 2015, quando foi sancionada a Lei do *Bullying*, não havia nenhuma legislação que regulamentasse e combatesse este fenômeno. Estabelecendo assim as responsabilidades civis de cidadãos e instituições. Esta lei entra em vigor em fevereiro de 2016, instituindo o Programa de Combate à Intimidação

Sistemática em todo país. A Lei determina *bullying* como ato de violência física ou psicológica, com intimidação sistemática intencional e repetitiva, praticado por um indivíduo ou grupo contra uma ou mais pessoas com intuito de intimidação ou agressão, sempre presente uma relação de desequilíbrio de poder, tendo como resultado dor e angústia à vítima. Alkimin (2011) constata que tal agressão fere os princípios da nossa Carta Magna. Além do Código Civil e o Código de Defesa do Consumidor, pois o *bullying* escolar ocorre dentro das escolas que são prestadoras de serviço e responsáveis por atos que acontecem dentro da instituição.

A fim de esclarecer Alkimin (2011) diz que o *bullying* pode ser considerado um crime contra honra e de ameaça. Porém há argumentos que impedem ações corretivas e inibidoras contra agressores menores de idade, pela Lei do *Bullying*, inciso VIII, a punição ao agressor é reprovável, sendo assim os agressores se sentem amparados pela impunidade e pela proteção parental.

Segundo Filho (2018) o *bullying* que ocorre dentro de escolas particulares, a priori estas devem ser responsabilizadas, e os pais indenizados. A instituição tem o dever de ser vigilante, pois durante a permanência do menor no estabelecimento cabe a ela a responsabilidade da guarda e educação. Sendo a escola uma prestadora de serviços, a ocorrência da agressão se caracteriza como uma falha contratual. Para esta ocorrência aplica se o art. 932, IV e o Código Civil e o art. 14 do Código de Defesa do Consumidor, por se tratar de uma relação de consumo. Porém quando fica comprovado que a instituição assegura medidas de conscientização e prevenção ao combate do fenômeno, abre-se uma brecha a fim de sua isenção de culpa, alegando ausência de falha na prestação de serviço, sendo a agressão culpa de terceiros.

Com base na percepção acima citada, Filho (2018) traz como exemplo uma sentença a respeito de um caso sobre pedido de indenização a escola. Mãe de aluno alegou que a escola não tinha tomado as devidas medidas quanto a agressões verbais e psicológicas a respeito à aparência do seu filho. No caso, o juiz encarregado do caso entendeu que o estabelecimento agiu de forma efetiva, que logo que percebeu o *bullying*, autorizou a mudança do aluno de turma, cessando assim que as agressões, evitando danos no desenvolvimento acadêmico e psicológico. Este caso ocorreu no Tribunal de Justiça do Distrito Federal isentando a escola de indenizar a mãe.

Em conexão com as considerações acima citadas, Filho (2018) levanta a seguinte ques-

tão, se por um lado é de responsabilidade da escolar garantir a segurança do aluno enquanto este se encontrar em seus limites físicos, por outro lado também é dos pais notar algum comportamento incomum em seus filhos enquanto no convívio familiar. Com esta questão fica evidente a dificuldade da escola em cuidar de cada aluno individualmente, pois até no ambiente familiar por vezes certas questões passam despercebidas, onde o indivíduo é cuidado de forma particular e de maneira mais íntima.

A fim de exemplificar o citado acima, Filho (2018) pontua caso ocorrido em Goiânia – GO. Onde um adolescente de 14 anos abriu fogo dentro da escola que estudava, atirando aleatoriamente, deixando 2 mortos e 4 hospitalizados, tentando suicídio logo em seguida, sendo impedido por uma funcionária do estabelecimento. Segundo colegas ele sofria *bullying*. O relevante neste caso é que o pai, um policial militar relatou que não sabia que seu filho sofria agressões.

Filho (2018) afirma que segundo a legislação brasileira os pais tem o dever da educação dos filhos, não sendo responsabilidade somente das instituições de ensino, e sim de ambas as partes, como um conjunto de forças.

Seguindo a linha de pensamento do autor acima citado, Matias (2019) acrescenta sobre a responsabilidade civil dos pais pelos atos de seus filhos menores, por meio de reparação por danos sofridos pela vítima, com compensações morais ou materiais, como meio de inibir práticas que prejudiquem a terceiros. Enfatizando a importância da presença constante dos pais em todos os momentos da vida do filho, orientando sobre comportamentos impróprios, pois esta responsabilidade advém do seu poder familiar e os riscos que se assume a educação dos filhos.

Concluindo Tercioti (2016) esclarece que tanto os pais quanto a escola são fundamentais para prevenção e intervenção do *bullying*. Aos familiares cabe a função de socialização e formação de valores e proteção, permanecendo em vigilância constante sobre todos os aspectos do filho. A escola cabe estar sempre vigilante, promovendo a convivência sadia entre os alunos, estabelecendo regras e promovendo debates, também qualificando todos os funcionários da instituição quanto à prevenção de *bullying*.

COMO O BULLYING AFETA O AMBIENTE ESCOLAR

Após a realização de pesquisa bibliográfica a partir de artigos e livros ligados ao tema, acredita-se que foi atingido o objetivo, que era compreender como o *bullying* afeta o ambiente escolar. O foco a princípio era o entendimento do fenômeno dentro de uma escola, assim como o diagnóstico, prevenção e intervenção, porém houve a necessidade de também pesquisar aspectos legais que o envolvem a fim de esclarecer possíveis desfechos deste conflito.

Segundo Carpenter e Ferguson (2011), o *bullying* era encarado como um processo natural no ambiente escolar e não como algo danoso. Somente nas últimas décadas foram identificadas suas consequências negativas ao desenvolvimento pessoal e acadêmico ao aluno. Essa demora provavelmente se deu pela tênue diferença entre brincadeira e *bullying*, onde para o agressor trata-se apenas de uma brincadeira, porém a percepção da vítima é que deve prevalecer.

Segundo Carpenter e Ferguson (2011) o *bullying* tem como característica um desequilíbrio de poder, onde a vítima é atacada de forma intencional e repetida por comportamentos ne-

gativos, que vão desde agressões físicas a emocionais o que a leva a sentir se incapaz de se defender. Dentro destas agressões também estão o *cyberbullying*, agressões sexuais e extorsões.

Angerami (2019) alerta que além dos danos físicos e emocionais outras consequências mais devastadoras são a automutilação e até mesmo o suicídio. Para que o *bullying* chegue ao suicídio dependerá de como o sujeito lida com a dor lhe infligida pelas agressões. Este desfecho trágico se dará como forma do indivíduo se livrar do intenso sofrimento. Então pontua sobre a importância do núcleo familiar e escolar como fonte de amparo e suporte e onde as relações sociais são construídas.

De acordo com Bengtson, Zepeda, & Parylo, (2013) *apud* Koller, Petrucci e Borsa (2014) escolar que se desenvolve a habilidade social, como o cooperativismo e relações interpessoais. Portanto a escola vai além da função de aprendizado, ela também tem uma função social, que proporcionará ao aluno um desenvolvimento para uma vida adulta em sociedade. Quando esta função não cumpre seu papel deixando de ser um ambiente seguro, agradável e acolhedor, o desempenho acadêmico e pessoal do aluno fica prejudicado.

Borsam, Damásio e Bandeira (2012) pontuam que o ambiente escolar é um lugar de crescimento pedagógico e emocional, mas também um dos palcos do fenômeno *bullying*. Neste cenário é onde os problemas de interação pessoal, discriminação e preconceito ganham contornos que se não detectados a tempo, a fim de um diagnóstico precoce, a evolução será o *bullying*. Então, Silva e Borges (2018) ressaltam sobre a importância de oferecer ao corpo docente qualificação adequada, para que o diagnóstico seja feito o mais rápido possível evitando que os alunos possam sofrer danos em seu desempenho acadêmico e psicológico. E enfatiza que quanto mais a relação entre alunos e docentes for harmoniosa, passando pelo respeito e confiança, mais o ambiente escolar será seguro e acolhedor para o aluno.

Para o diagnóstico alguns apontamentos de Alkimin (2011) são relevantes como traçar o perfil dos autores e vítimas. Geralmente os autores tem em comum personalidade forte, boa autoestima, alguma dificuldade cognitiva, hiperatividade, insensíveis aos sentimentos alheios, salientando que a força física nem sempre é o fator dominante e sim um padrão agressivo de reação. Já as vítimas em geral são indivíduos passivos, sensíveis, com baixa autoestima ou com algumas características físicas ou mentais e até com orientação sexual e de gênero que o diferenciem da maioria, ou seja, tenha algum aspecto vulnerável. Neste cenário encontram-se também os espectadores, que apesar de não atuarem, ao não tomar partido da vítima, reforçam a agressão.

Carpenter e Ferguson (2011) acrescentam também que o fenômeno deve ser delimitado, pois nem toda agressão é classificada como *bullying*, para ter esta configuração a agressão física ou moral deve ser acompanhada da intenção de ferir o alvo, repetição, presença de público alvo, ocorrer entre pares, desigualdade de poder e o principal o alvo se sentir agredido. Atenta também sobre alguns sinais da ocorrência do *bullying* que consistem em: declínio no rendimento escolar, humor alterado, não querer ir à escola, danos físicos ou materiais ou passar a ter consigo objetos para autodefesa.

De acordo com Silva e Borges (2018) uma forma de prevenção eficaz são as rodas de conversas direcionadas ao debate sobre *bullying*, onde se ressalte a importância do respeito mútuo, dando liberdade para que o aluno se expresse livremente e se sinta seguro e acolhido para

expor seus problemas. Neto e Saavedra (2003) destacam que programas que envolvam toda a comunidade, compartilhando ideias e vivências são de grande eficácia no combate e prevenção do fenômeno, porém estes projetos são incomuns no Brasil e ocorrem de forma isolada.

Como intervenção Neto (2005), ressalta que por se tratar de uma forma de violência complexa, pois envolve vários fatores, não existe uma fórmula padrão de lidar com o fenômeno e cada caso deve ser tratado de forma única de acordo com suas particularidades. O único padrão a ser seguido é a urgência que o *bullying* deve ser combatido para que os danos às vítimas sejam menores e o sofrimento amenizado e se possível extinto o quanto antes.

Um dos desfechos do fenômeno é se recorrer ao Ministério Público a fim de soluções não encontradas entre os envolvidos. Segundo Filho (2018), em todas as sociedades surgem males que dificultam o convívio social, assim sua evolução se dá através da busca pela melhor forma de convivência. Atualmente um desses males é o *bullying*, onde suas vítimas tendem a entrar em depressão, esquivando-se do convívio social ou reagem agressivamente como em vários casos divulgados pelas mídias. Por medo ou vergonha a vítima nem sempre pede ajuda ou denuncia, aumentando assim a impunidade.

De acordo com Tercioti (2016) em seis de novembro de 2015 foi sancionada a Lei do Bullying, onde ficam estabelecidas as responsabilidades civis dos cidadãos e das instituições. Esta lei determina o fenômeno como um ato de violência física ou psicológica, sistemática, e intencional com intuito de intimidação ou agressão, praticado por um ou mais indivíduos, sempre em relação de desequilíbrio. Como antes não existia legislação sobre o fenômeno, quando este ocorria, não se sabia que medidas tomar.

Porém Alkimin (2011) esclarece que apesar do *bullying* ser considerado um crime contra a honra ou de ameaça, há argumentos que impedem ações corretivas contra agressores menores de idade. Segundo a Lei a punição ao agressor é reprovável, sendo assim os mesmos se sentem aparados pela impunidade e proteção parental.

Filho (2018) pontua que quando o fenômeno acontece dentro de escolas particulares, esta deve ser responsabilizada e os pais indenizados, já que enquanto no estabelecimento cabe a instituição a guarda do menor. A não ser que a mesma prove que medidas de prevenção e conscientização são aplicadas constantemente e que logo que se teve ciência da agressão, atitudes foram tomadas. Então se abre uma brecha a fim de sua isenção de culpa, alegando ausência de falha na prestação de serviço, sendo a agressão culpa de terceiros.

Em conexão com as considerações acima citadas, Filho (2018) levanta a seguinte questão, se por um lado é de responsabilidade da escola garantir a segurança do aluno enquanto este se encontrar em seus limites físicos, por outro lado também é dos pais notar algum comportamento incomum em seus filhos enquanto no convívio familiar. Com esta questão fica evidente a dificuldade da escola em cuidar de cada aluno individualmente, pois até no ambiente familiar, por vezes certas questões passam despercebidas, onde o indivíduo é cuidado de forma particular e de maneira mais íntima.

Matias (2019) acrescenta sobre a responsabilidade civil dos pais pelos atos de seus filhos menores, por meio de reparação por danos sofridos pela vítima, como forma de inibir práticas que prejudiquem a terceiros. Enfatizando a importância da presença constante dos pais em todos os momentos da vida do filho, orientando sobre comportamentos impróprios, pois esta

responsabilidade advém do seu poder familiar e os riscos que se assume a educação dos filhos.

O dito popular “o direito de cada um termina onde o do outro começa”, define bem a problemática do *bullying*, onde a falta de empatia e desrespeito levam pares a intenso sofrimento. Concluindo, Terciotti (2016) esclarece que tanto os pais quanto a escola são fundamentais para prevenção e intervenção do *bullying*. Aos familiares cabe o papel de socialização e formação de valores e proteção, permanecendo em vigilância constante sobre todos os aspectos do filho. A escola cabe estar sempre vigilante, promovendo a convivência sadia entre os alunos, estabelecendo regras e promovendo debates, também procurando qualificar todos os funcionários da instituição quanto à prevenção de *bullying*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa possibilitou uma análise sobre a ocorrência do *bullying* no ambiente escolar, levando a reflexão que mesmo com o passar dos anos o fenômeno continua sendo recorrente. Por ser uma forma de violência complexa e não seguir padrões, a vítima pode não se sentir amparada e confiante de se abrir quanto ao seu sofrimento, nem com a escola, nem com a família, o que gera intenso sofrimento e possíveis danos, aumentando assim a incidência do fenômeno.

Na busca por conceituar *bullying*, constatou-se que o significado literal varia entre diferentes culturas, porém dentro do mesmo contexto. A comunidade em geral encarava o fenômeno como um processo natural, pouco se discutia sobre o assunto. A pesquisa constatou que somente com o passar dos tempos identificou-se suas consequências e a vulnerabilidade dos envolvidos e os possíveis danos psicológicos, acadêmicos e físicos. O fenômeno pode ser definido como um desequilíbrio de poder, onde a vítima é atacada por comportamentos negativos, intencionais e repetidos, sempre com plateia, levando-a a se sentir incapaz de defender-se. O *bullying* como ato destrutivo, pode levar a automutilação ou até suicídio, a depender da forma com que cada indivíduo lida com a dor causada pelas agressões.

Quanto ao diagnóstico chegou-se a conclusão que este deve ser feito o quanto antes para que danos psicológicos, acadêmicos ou físicos possam ser evitados ou amenizados. Concluindo assim que a prevenção é o melhor investimento a se fazer para combater o *bullying*. É no ambiente escolar onde o indivíduo desenvolve suas habilidades sociais e onde também há grande incidência do fenômeno. Ficando claro o importante papel da escola de se colocar sempre alerta a fim de intervir quando necessário, promovendo atividades que estimulem a cooperação mútua, relações de amizade e empatia.

Ao iniciar a pesquisa o foco era entender como o *bullying* afetava o ambiente escolar, mas à medida que se explorou o tema notou-se a necessidade de entender como a Lei Anti-*bullying* corrobora para o combate ao fenômeno. Antes da lei, quando acontecia um evento relacionado ao fenômeno, não se sabia quais medidas tomar. Com a lei fica definido que o Bullying é crime e passível de punição. Com isso as escolas se conscientizaram sobre sua obrigação na prevenção, diagnóstico e intervenção, pois em caso de não oferecerem tal suporte estarão passíveis de penas indenizatórias. Os pais como responsáveis por filhos menores de idade, em caso de negligência, também sofrerão consequências penais relativas às obrigações parentais.

Se tratando de um fenômeno multifatorial, cada caso deve ser tratado de acordo com suas particularidades. O único padrão a ser seguido é a urgência em ser combatido, para que os danos às vítimas sejam menores e o sofrimento amenizado. Para diminuição dos casos de *bullying* certas medidas devem ser tomadas como a criação de espaços abertos para diálogos como rodas de conversa ressaltando a importância do respeito ao próximo, às diferenças e consciência de grupo, promovendo assim um ambiente no qual o aluno se sinta a vontade, seguro e acolhido.

Nas diversas leituras realizadas para obtenção de material para entendimento sobre o objetivo da pesquisa, notou-se que este tema apesar de amplamente estudado e pesquisado, ainda não se esgotou, por se tratar de um fenômeno complexo e multifatorial. A pesquisa se limitou a conceituar o fenômeno, seu diagnóstico, intervenção e prevenção e quanto a seus aspectos legais, porém outros tantos tópicos cabem para futuras pesquisas, como relação direta do *bullying* com certas contingências familiares, estudar mais profundamente o buller e o quanto a novas formas de prevenção.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Luis Gustavo Faria; BARRERA, Sylvia Domingos. Manifestações de Bullying em Diferentes Contextos Escolares: um Estudo Exploratório, *Psicologia Ciência e Profissão*, vol. 37, núm. 3, julho/setembro, 2017, pp. 669-682. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282052994010>. Acesso em 3 de agosto de 2019, 6:30.
- ALKIMIN, Maria Aparecida. *Bullying visão interdisciplinar*. Campinas - SP: Editora Alínea, 2011.
- ANGERAMI, Valdemar Augusto, et. all.. *Suicídio e suas interfaces: o ardiloso emaranhado da autodestruição*. Belo Horizonte – Artesã Editora, 2019
- Bengtson, E., Zepeda, S. J., & Parylo, O. (2013). School Systems' Practices of Controlling Socialization During Principal Succession Looking Through the Lens of an Organizational Socialization Theory. *Educational Researcher*, 42(1), 1-10.
- BORSA, Juliane Calegari; DAMÁSIO, Bruno Figueiredo; BANDEIRA, Denise Ruschel; Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: Algumas Considerações (2012). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0103863X2012000300014>> Acesso em: 19 de agosto de 2019 às 12h55min.
- CARPENTER, Deborah; FERGUSON, Chistopher J.; tradução Yma Vick. *CUIDADO! Proteja seus filhos dos BULLIES*. São Paulo – SP: Butterfly Editora, 2011.
- FANTE, C.A.Z. *Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Versus, 2005
- FILHO, Bertrand de Araújo. A responsabilidade civil das escolas particulares nos casos de bullying, 01/03/2018. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direito-civil/a-responsabilidade-civil-dasescolas-particulares-nos-casos-de-bullying/>. Acesso em 30 de julho, 2019, 15:00.
- KOLLER, Silvia Helena; PETRUCCI, Giovanna Wanderley; e BORSA, Juliane Calegari; (2014); A participação dos pais nas pesquisas sobre o bullying escolar. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191792>> acesso em: 19 de agosto de 2019 às 11h59min.

LISBOA, Carolina; BRAGA, Luiza de Lima; EBERT, Guilherme. O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção, Contextos Clínicos, janeiro-junho de 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/contextosclinicos/article/view/4914>. Acesso em 1 agosto, 2019, 6:30.

MATIAS, Caroline Pessoa. RESPONSABILIDADE CIVIL DOS PAIS POR ATOS DE BULLYING PRATICADOS PELOS FILHOS MENORES, maio de 2019. Disponível em: <http://repositorio.anhanguera.edu.br:8080/handle/123456789/179>. Acesso em 10 de agosto de 2019, 19:30.

NETO, Aramis Antônio Lopes. Bullying- comportamento agressivo entre os estudantes. (2005) Jornal de Pediatria: Sociedade Brasileira de Pediatria. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=s0021-75572005000700006> acesso em: 05 de agosto de 2019 às 13h47min.3

NETO, Aramis Antônio Lopes; SAAVEDRA, L.H. Diga não ao Bullying: programa de redução de comportamento agressivo entre estudantes, ABRAPIA (2003). Publicado em:<www.diganaoaobullying.com.br> Acesso em: 19 de agosto de 2019 as 14h00min.

SILVA, Ludmila Oliveira; BORGES, Bento Sousa.; Bullying nas Escolas; 2018; disponível em: < www.fucamp.edu.br > Acesso em: 05 de agosto de 2019 às 13h45min.

TERCIOTI, Ana Carolina Godoy. Bullying, a violência que precisa ser contida, 01/07/2016. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direitoshumanos/bullying-a-violencia-que-precisa-ser-contida/>. Acesso em 9 de agosto de 2019, 5:30.

Análise histórica da educação inclusiva no Brasil: uma perspectiva cronológica

Francisco Wenderson Pereira de Souza

Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Acre, Especialista em Educação Especial e Educação a Distância

Norma Cristina Pinto de Sá Leitão

Pedagoga, Psicopedagoga, Especialista em Educação Especial

Janice da Silva Pacheco

Licenciada em Filosofia e Pedagogia, Especialista em Gestão na Escola e Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos e Mestranda do PPGEdu da Unipampa. Atua como Técnica de Educação Básica no Município de Canoas/RS

Jeferson Fernandes Souza

Bacharel em Sistemas de informação, Professor do curso de Informática avançada na instituição IEPTEC

Otacilio Alves dos Reis

Bacharel em educação física, mestre em Educação Física pela Universidade de Brasília -UnB. Atua como professor da educação básica da SE/DF no componente curricular Educação Física no Centro de ensino especial, e se dedica a pesquisa de flexibilização pedagógica em educação física para uma efetiva aprendizagem de pessoas dentro do espectro autista

Maria Karline Oliveira de Souza

Matemática Licenciatura, lotada como professora P2 na Escola estadual de ensino fundamental e médio São João Batista, atuando na sala de Atendimento educacional especializado- AEE.

Elder Alves de Araújo Neto

Eumar Conde de Queirós Júnior

Licenciado em História pela Universidade Federal do Acre, cursando licenciatura em sociologia pela uniasselvi e pós graduação em educação afro e saúde da família pela Faveni. Atuando como professor da educação básica no Instituto Águias do Saber.

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.5

RESUMO

O estudo de caráter bibliográfico intitulado Uma Análise Histórica da Educação Inclusiva No Brasil tinha por objetivo responder a seguinte inquietação de estudo: Quais os impasses e perspectivas para garantir a inclusão da pessoa com deficiência nas escolas públicas do Brasil? Este trabalho tinha por objetivo conhecer os marcos históricos que motivaram o movimento da educação inclusiva nas escolas públicas do país discutindo, principalmente, alguns fatores relevantes para garantir a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular. Todavia, defende-se a inclusão não somente do ponto de vista legal, mas, sobretudo, prático. Para isso, foram relevantes a discussão de temas como: a avaliação, a metodologia de ensino, o currículo e a infraestrutura física, assim como a formação dos docentes frente ao processo inclusivo como forma de atender as demandas das pessoas com deficiência.

Palavras-chave: deficiência. educação inclusiva. inclusão.

ABSTRACT

His bibliographical study entitled An Analysis Of Historical Inclusive Education In Brazil aimed to answer the following restlessness study: What impasses and perspectives to ensure the inclusion of persons with disabilities in public schools in Brazil? This study aimed to know the landmarks that motivated the movement of inclusive education in public schools in the country discussing mainly some important factors to ensure the inclusion of persons with disabilities in mainstream education. However, it advocates inclusion not only from a legal point of view but, above all, practical. These were relevant to discussion of topics such as assessment, teaching methodology, curriculum and physical infrastructure, as well as the training of teachers outside the inclusive process in order to meet the demands of people with disabilities.

Keywords: deficiency. inclusive education. inclusion.

INTRODUÇÃO

A pesquisa bibliográfica intitulada “Uma Análise Histórica da Educação Inclusiva no Brasil: uma perspectiva cronológica” surgiu da curiosidade em aprofundar o tema em questão. O referido componente curricular de um curso de Pós-graduação abordou o histórico da inclusão, até os dias de hoje, despertando-me o interesse em aprofundá-lo, cujo tema é de relevância educacional. O movimento em defesa da inclusão aconteceu fora dos muros escolares, na sociedade civil, se hoje as escolas, sentem-se surpreendidas por ele, é porque não perceberam e não acompanharam as mudanças sociais que o geraram. (SALAMANCA, 1994). Na história da educação brasileira, percebeu-se a passagem pelos paradigmas da institucionalização no período imperial, na qual os cegos, os surdos e os deficientes mentais mais comprometidos ficavam segregados da sociedade, uma sociedade produtora e analfabeta, na qual a escolarização era oferecida apenas a uma pequena parte da população (Idem). Este trabalho está organizado a partir da introdução, no qual contextualizou-se o tema em estudo enfocando a relevância do mesmo, desenvolvimento que contém o referencial teórico, o qual fez uma breve explicação sobre a inclusão, o histórico do desenvolvimento da educação inclusiva, a legislação brasileira, a

sala de AEE e demais tecnologias educacionais presentes na educação especial.

HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Maria Teresa Eglér Mantoan (s.d.) em seu artigo sobre a educação especial no Brasil – da exclusão à inclusão escolar delineando a trajetória da educação especial no Brasil registrou o desenvolvimento histórico da educação especial em nosso país ainda no século XIX. Observou-se que ações isoladas e particulares eram inspiradas no modelo norte americano e europeu sendo que o atendimento abrangia somente as deficiências de ordem físicas, mentais e sensoriais. A referida autora relatou que as iniciativas não estavam inseridas nas políticas públicas de educação, sendo necessário transcorrer um século aproximadamente, para que a educação especial passasse a ser uma das componentes de nosso sistema educacional. De fato, no início dos anos 60 é que essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente, com a denominação de “educação dos excepcionais”(Idem, p.1). Porém, uma coisa é certa, naquele período, a educação especial não era de responsabilidade do poder público.

Mantoan (s.d) dividiu a história da educação de pessoas com deficiência em nosso país entre três grandes períodos: o primeiro estendeu-se de 1854 a 1956. Nesse período, percebeu-se na educação especial iniciativas de caráter exclusivamente privado. O segundo, foi de 1957 a 1993, período no qual foi perceptível ações oficiais de âmbito nacional. E, por último, o período de 1993 em que movimentos em favor da inclusão escolar.

No primeiro período “ênfatizou-se o atendimento clínico especializado, mas incluindo a educação escolar e nesse tempo foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiências mental, física e sensorial”[...]. No ano de 1854, surgiu no Rio de Janeiro o Instituto dos Meninos Cego.

No período seguinte, ou seja, em 1957, a educação especial foi “assumida” pelo poder público que passou a oferecer a criação das “Campanhas”, que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências mencionadas anteriormente. Ainda nesse mesmo ano, o governo instituiu a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB. Na sequência, houve a instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que ainda existe e funciona no Rio de Janeiro. Vale mencionar outras Campanhas também significantes foram criadas posteriormente, para atender a outras deficiências. MANTOAN, (s.d.).

No ano de 1972, “[...]” foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, tendo sido criado um órgão central para geri-la, sediado no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial – CENESP”. Atualmente, funciona como sendo “ a Secretaria de Educação Especial - SEESP, que manteve basicamente as mesmas competências e estrutura organizacional de seu antecessor, no MEC” (Idem, p.1). A autora relata que “A condução das políticas brasileiras de educação especial esteve por muito tempo nas mesmas mãos, ou seja, foram mantidas por um grupo que se envolveu a fundo com essa tarefa”(MANTOAN, s.d. p 1). Mas, essa estudiosa mostrou que pessoas inseridas em movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes juntamente com educadores, e pais, etc. tiveram um papel de suma importância para muitas conquistas obtidas em termos de direito. Nesse ensaio ela expressou:

Os políticos, educadores, pais, personalidades brasileiras que se identificaram com a educação de pessoas com deficiência e que protagonizaram a história dessa modalidade de ensino. Todos tiveram papéis relevantes em todos os períodos desse caminhar e não podem ser ignorados, pois atuaram em quadros político-situacionais que de alguma forma afetaram a educação de pessoas com deficiência, seja avançando, ousando, transformando as propostas, seja retardando-as, impedindo a sua evolução para novos alvos educacionais.

BREVE EXPLICAÇÃO SOBRE INCLUSÃO

A partir da contribuição de SASSAKI (1997) percebe-se que a inclusão exige esforço por parte de toda a comunidade escolar sendo que a escola como um todo deve trabalhar na defesa de princípios e valores éticos, com uma proposta de melhoramento, de práticas pedagógicas contemplando o aluno, durante o processo de educação. Mas para garantir a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular, não podemos perder de vista a responsabilidade do Estado, bem como da sociedade para que, de fato, a inclusão seja efetivada. Portanto, a inclusão é

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. (...) incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (Idem, p. 41).

O Professor é o responsável pela criação do conhecimento, pela Interação e socialização dos alunos, com isso a inclusão é considerada uma tentativa de restaurar esse público, observando desde os casos mais simples aos mais complexos, pois a educação de qualidade é um direito de todo brasileiro. Todavia, a inclusão requer mudanças na escola no tocante a adaptação física, no que diz respeito à preocupação do currículo pensando, sobretudo, a metodologia de ensino e os processos avaliativos, devendo estes últimos serem flexíveis e adaptáveis. Mittler (2003) deixou explícita necessidade de a escola reformar-se e estruturar-se afirmando que:

No campo da educação, a inclusão envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola (Idem, p. 25).

Deve-se enfatizar, ainda, que a escola tem o dever de receber e ensinar todas as crianças, jovens e adultos independente de suas condições física, psicológica ou mental, contribuindo no processo de aprendizagem. Nesse sentido, expressou Carvalho (2013):

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (Idem, p. 29).

HISTÓRICO DO SURGIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Analisando o período histórico da educação inclusiva no Brasil, a partir do século XVII, é possível constatar que se evidenciaram teorias e práticas sociais de discriminação, gerando situações de exclusão. Uma época caracterizada pela ignorância e rejeição do deficiente: a sociedade em geral condenava esse público de uma forma extremamente preconceituosa (CAR-

VALHO, 2013).

Entretanto, observa-se que as opiniões sobre as deficiências foram evoluindo “conforme as crenças, valores culturais, concepção de homem e transformações sociais que ocorreram nos diferentes momentos históricos” (BRASIL, 2001, p.25). Já no século XX, pouco a pouco, alguns cidadãos começaram a valorizar o público deficiente e lutar a nível mundial, através de movimentos sociais de luta contra a discriminação em defesa de uma sociedade inclusiva. Convém enfatizar que alguns movimentos internacionais contribuíram para a defesa da educação inclusiva, como por exemplo a Declaração de Salamanca (1994) aprovada no de 1994 em Tailândia que preconizava:

[...]. As escolas devem se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (Idem, p. 6).

É compreendido que desde o século XX até os tempos hodiernos os avanços tecnológicos e sociais, vêm sendo valorizados pela sociedade, com atendimentos diferenciados e mostrando métodos tecnológicos como computadores adaptados, softwares e aplicativos, entre outros modelos tecnológicos para a inclusão de um público que sofreu com a discriminação e preconceitos e que hoje, ainda, busca os seus direitos dentro da sociedade (CARVALHO, 2013).

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Na constituição de 1988 a lei enfatizou que a educação é um direito de todos, sendo um dever do estado e da família promovê-la (BRASIL, 1998). A lei 9.394/96 além de ver a educação como um direito da pessoa com deficiência, diz que a educação deve preparar o educando para a cidadania e para sua inserção no mundo do trabalho (BRASIL, 1996). Em relação aos direitos das pessoas com Necessidades Educativas Especiais – NEE, a LDB de 1996, cita alguns detalhes referentes à inclusão social e escolar desse público conceituando também a educação Especial como:

[...] 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. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Essa lei dá ênfase ao currículo, aos métodos de ensino, às técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às necessidades da pessoa com deficiência conforme se observou no artigo 59º (BRASIL, 1996). Acrescenta-se ainda nessa discussão, convém mencionar que a inclusão da pessoa com deficiência dar-se mediante o investimento da capacitação do professor nos diversos níveis de ensino, pois somente o fato desse público ter adquirido esse direito legal por si não dar condição de efetivar a inclusão o direito à educação às pessoas com deficiência, por si não garante a inclusão do educando no ensino regular, mas há que se pensar na adaptação da escola e na profissionalização docente. É do conhecimento de muitos que nes-

se sentido, expressou a 9394/96 que:

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. Convém ressaltar que o atendimento da pessoa com deficiência também se fara em instituições especializadas conforme determina essa legislação. Conforme a lei citada, a educação especial é um modelo de educação escolar ofertada na rede regular de ensino (Idem). Convém mencionar que a Declaração de Salamanca (1994) fez uma relevante reflexão sobre a importância da disponibilidade de recursos e, ainda, ajuda técnica para que o professor possa de fato garantir a inclusão da pessoa com deficiência, a qual expressou: devem ser disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendem alunos com necessidades especiais, para apoiar centros de recursos e para os professores de educação especial ou de apoio. Também é necessário assegurar as ajudas técnicas indispensáveis para garantir o sucesso dum sistema de educação integrada, cujas estratégias devem, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento dos serviços de apoio a nível central e intermédio. (Idem, p. 42)

A Declaração de Salamanca (1994) demonstrou que a rede de ensino regular deve disponibilizar de recursos necessários ao atendimento de alunos com Necessidades Educativas Especiais – NEE e acrescentou as formas da educação inclusiva. Entretanto, o comprometimento político do governo perante as pessoas com NEE, garantindo a inclusão social, ainda de acordo com essa Declaração (1994). O desenvolvimento das escolas inclusivas, enquanto meio mais eficaz de atingir a educação para todos, deve ser reconhecido como uma política - chave dos governos e ocupar um lugar de destaque na agenda do desenvolvimento das nações. É unicamente desta forma que se poderão obter os recursos necessários, pois as mudanças de política e as prioridades não podem ser efetivas a não ser que se disponibilizem esses mesmos recursos. É preciso um compromisso político, tanto a nível nacional como comunitário, para obter os recursos adicionais e para reorientar os já existentes. Embora as comunidades tenham de representar um papel - chave no desenvolvimento das escolas inclusivas, é igualmente essencial o suporte e encorajamento dos governos para se conseguirem soluções eficazes e realistas (Idem, p. 41)

Para Werneck (1997), tanto a LDB de 1996, quanto a constituição brasileira, têm sido interpretadas, como incentivadora da inclusão, isso porque ambas relatam que o atendimento de alunos com deficiência deve ser especializado e preferencialmente na rede regular de ensino. Referindo – se a essas leis, a autora relatou: 1. Na Constituição Brasileira: o inciso III do Art. 208 da Constituição Federal fundamenta a Educação no Brasil e faz constar a obrigatoriedade de um ensino especializado para crianças portadoras de deficiência. Este é o texto: “O dever do Estado com educação será efetivado mediante a garantia de: III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. 2. Na lei de Diretrizes e Bases de 1996: No título III “Do direito à educação e dever de educar”, a LDB diz que o dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante algumas garantias. No seu artigo 4º, inciso III, a lei postula; 3. “Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Idem, p. 82).

Baseado no princípio da educação para todos, a educação inclusiva recomenda que todas as pessoas com deficiência sejam matriculadas em turma regular, expressada claramente na LDB. É designado à escola a atribuição de receber e ensinar a todos os alunos, independentemente de suas condições sociais, intelectuais, físicas ou outras. O processo de ensino aprendizagem deve ser apropriado às necessidades desses alunos. E a escola tem a obrigação de receber a todos que procuram.

ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO Nº13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015

A lei de Nº13.146 é ampla e aborda vários pontos da vida cotidiana das pessoas com deficiência, sendo que esta representa um significativo avanço para a sociedade brasileira no caminhar para a verdadeira e efetiva inclusão. O movimento em defesa da inclusão aconteceu fora dos muros escolares, na sociedade civil e, se hoje as escolas sentem-se surpreendidas por ele, é porque não perceberam e nem acompanharam as mudanças sociais que o geraram. Essa legislação enfatiza no art.2º o conceito de deficiência como sendo [...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social. Proporcionando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacional em um mundo interdependente (BRASIL, 2015).

SALA DE AEE

O Decreto Nº 6.571/08 (BRASIL, 2008) dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) definindo este sistema de apoio à escolarização de alunos com NEE como sendo: O conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (BRASIL/SEESP, 2008, p, 6).

O Art. 3º deste decreto (BRASIL,2008) especifica que o Ministério da Educação - MEC prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste decreto, conforme observado na citação a seguir:

I - Implantação de salas de recursos multifuncionais (grifo nosso); II- Formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; III- Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; IV- Adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; V- Elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VI- Estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2015, p.1).

Ao definir a função do AEE o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEE-EI estabelece como sendo de responsabilidade do professor de AEE. [...] “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2007, p. 10). Em relação aos níveis de ensino, o PNEE-EI prevê que o AEE seja ofertado em todos os níveis e modalidades da educação: seja do campo, infantil, jovens e adultos, indígenas. É o que se observa na citação seguinte: a) Na Educação Infantil,

incluindo os serviços de estimulação precoce. b) Na etapa da escolaridade obrigatória, no ensino fundamental, com a ressalva de que deve “ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” c) Na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, visando a ampliar oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social. d) Na educação indígena, do campo e quilombola deve ser assegurado que os recursos, serviços e o AEE estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. e) Na educação superior, estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2007, p. 1).

Adicionalmente, o Decreto Nº 6.571/08 (BRASIL, 2008) especifica que o AEE poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições especializadas e define as salas de recursos multifuncionais como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (Idem, 2007). Como vemos a legislação educacional prescreve que o AEE deve se organizar preferencialmente pela oferta de “salas de recursos multifuncionais”, para que alunos com NEE não interrompam seus percursos escolares na classe comum, mas que ao mesmo tempo tenham supridas suas demandas de escolarização (Idem, 2007).

METODOLOGIA

Essa pesquisa de caráter bibliográfico foi desenvolvida no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Acre, Campus Sena Madureira. Foram utilizados para a apreensão do objeto de estudo livros da biblioteca do IFAC, e em sites da internet disponibilizados em que abordavam a temática em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o período histórico da educação inclusiva no Brasil, a partir do século XVII, constatou-se teorias e práticas sociais de discriminação, gerando situações de exclusão. Uma época caracterizada pela ignorância e rejeição do deficiente: a sociedade em geral condenava esse público de uma forma extremamente (CARVALHO, 2013). Garantir a inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular não é algo tão simples, pois para que, de fato, esta ocorra, deve haver por parte das escolas uma ênfase ao currículo, aos métodos de ensino, às técnicas, dos recursos educativos e organização específica, de modo que possa atender às necessidades da pessoa com deficiência conforme se observou no artigo 59º da 9394/96. Além disso, deve haver o investimento da capacitação do professor nos diversos níveis de ensino, pois somente o direito à educação das pessoas com deficiência, por si não garante a inclusão do educando no ensino regular, mas há que se pensar na adaptação da escola e na profissionalização docente. Todavia, a inclusão requer mudanças na escola no tocante a adaptação física, no que diz respeito à preocupação do currículo, pensando, sobretudo, a metodologia de ensino e os processos avaliativos, devendo estes últimos serem flexíveis e adaptáveis. Mittler (2003) deixou explícita

a necessidade de a escola reformar-se e reestruturar-se. Deve-se enfatizar que as escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento (CARVALHO, 2013).

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da educação. A história da educação inclusiva no Brasil. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/50748/ahistoria-da-educacao-inclusiva-no-brasil>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em 24 jul. 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. 9ª ed. Porto Alegre: MEDIAÇÃO, 2013.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. Educação: Direito de Todos os Brasileiros. In: Salto para o futuro: Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

MOREIRA, Marcos. Históricos e legais da Educação Especial no Brasil. Disponível em: <<http://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821610/marcoshistoricos-e-legais-da-educacao-especial-no-brasil>>. Acesso em: 18 Fev. 2016.

MITLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NUNES, Katia. Educação inclusiva: Um pouco de história. Disponível em: <<http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=20&id=3444>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994.

WERNECK, Claudia. Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade inclusiva. Rio de Janeiro, WVA, 1997

Os desafios da educação inclusiva na educação infantil

Kelly Cristina Cassaro Zandomineghe

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Columbia. Especialista em Linguística aplicada ao ensino da Língua e Literatura pela faculdade Castelo Branco (FCB), e Especialista em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar pela faculdade Castelo Branco (FCB). Graduada em Licenciatura Plena em Letras: Português/ Inglês pela Faculdade Castelo Branco (FCB). Lotada na Escola Municipal de Ensino Fundamental EMCOR "Padre Fulgêncio do Menino Jesus" no Município de Colatina- ES

Mariana Cassaro Mantovani

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Columbia. Especialista em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar pela faculdade Castelo Branco (FCB) e Especialista em Educação do Campo pela Universidade Candido Mendes (UCAM). Graduação em: Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Castelo Branco (FCB), Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Norte do Pará (UNOPAR) e Licenciatura em História pela Faculdade Única de Ipatinga (FUNIP). Lotada na Escola Municipal de Ensino Fundamental das Séries Iniciais EMUCOR "Anchieta" no Município de Colatina- ES

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.6

RESUMO

Este estudo tem como objetivo discutir a educação inclusiva na educação infantil, os desafios enfrentados na construção de uma escola inclusiva, e a questão do estigma. A realidade escolar no campo da educação inclusiva ainda se encontra distante do que deveria de fato ser. A discussão é no sentido de pensar e elaborar mudanças desde os primeiros anos da educação infantil, período importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem de crianças especiais, voltando-se para o acesso e permanência desses alunos que em virtude de suas singularidades, precisam de atenção e meios educacionais especiais. O texto também aborda a importância de se reelaborar constantemente a prática pedagógica como instrumento de inclusão escolar na educação infantil.

Palavras-chave: educação infantil. aprendizagem. inclusão.

ABSTRACT

This study aims to discuss inclusive education in early childhood education, the challenges faced in building an inclusive school, and the issue of stigma. The school reality in the field of inclusive education is still far from what it should actually be. The discussion is in the sense of thinking and elaborating changes since the early years of early childhood education, an important period in the process of development and learning of special children, turning to the access and permanence of these students who, due to their singularities, need attention and special educational facilities. The text also addresses the importance of constantly re-elaborating the pedagogical practice as an instrument of school inclusion in early childhood education.

Keywords: early childhood education. learning. inclusion.

INTRODUÇÃO

Educação é um assunto que vem ganhando destaque nas discussões políticas nos últimos anos. Sendo um segmento social fundamental na formação humana, deve oferecer condições plenas de desenvolvimento para todos os indivíduos. A escola vem aprendendo e adotando o movimento denominado inclusão escolar, historicamente novo quando se considera o passado marcado pela exclusão.

A educação inclusiva pressupõe pensar e elaborar mudanças desde os primeiros anos da educação infantil, período importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem não só de crianças especiais, mas toda a população, de forma a garantir o acesso, permanência e boas condições de aprendizagem desses indivíduos.

A discussão aqui apresentada aborda sobre a atitude de alguns educadores, que não se permitem a reconstruir sua prática, continuam presos ao “senso comum” e aos velhos paradigmas. Entretanto não há educação, sem tomada de consciência, o professor que não faz uma auto-avaliação de si mesmo, não consegue perceber seus equívocos e dificilmente mudará sua prática docente, ficando cada vez mais distante de transformar sua proposta educativa.

Neste trabalho, vamos nos ater a discussões que envolvem um segmento populacional especial, alunos com deficiência, que devido às suas necessidades especiais, requerem da escola ações especiais. Ainda discutiremos a questão do estigma, que desde muito cedo vem marcando as pessoas por suas diferenças. E por fim, abordaremos a importância de se reelaborar constantemente a prática pedagógica como instrumento de inclusão escolar na educação infantil.

CONSTRUINDO A EDUCAÇÃO

O estabelecimento do direito à educação infantil foi reconhecido com a Constituição Federal de 1988, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. A LDB trouxe vários avanços para a educação brasileira, estabelecendo a participação dos próprios professores na formação e nos assuntos relacionados à educação, assim como, definindo a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, buscando o desenvolvimento completo da criança até seis anos de idade, nos aspectos físico, intelectual, social e psicológico. Juntas, essas leis abrem as portas da educação pública para todos os brasileiros.

O movimento de reorganização dos modelos educacionais tem que começar na educação infantil, conforme prescrito na lei, a primeira etapa da educação. Segundo Mendes (2010, p. 47-48),

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança.

Conforme acima, a educação até aos três anos de idade é essencial na vida de uma criança, é nesta etapa da vida que a criança desenvolve o seu cognitivo.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) também apresentou orientações sobre a educação de crianças com necessidades especiais, diante disso, o MEC elaborou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, Estratégias e Orientações para a educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2001). O texto aborda dentre vários assuntos, a educação dos 0 (zero) aos 6 (seis) anos como sendo de extrema importância para se firmar os níveis posteriores; A necessidade de se construir uma escola que atenda a diversidade. Sobre orientações gerais para creches e pré-escolas, para atender as crianças com necessidades educacionais especiais, é preciso:

- disponibilizar recursos humanos capacitados em educação especial/ educação infantil para dar suporte e apoio ao docente das creches e pré-escolas ou centros de educação infantil, assim como possibilitar sua capacitação e educação continuada por intermédio da oferta de cursos ou estágios em instituições comprometidas com o movimento da inclusão;
- realizar o levantamento dos serviços e recursos comunitários e institucionais, como

maternidades, postos de saúde, hospitais, escolas e unidades de atendimento às crianças com NEE, entre outras, para que possam constituir-se em recursos de apoio, cooperação e suporte;

- garantir a participação da direção, dos professores, dos pais e das instituições especializadas na elaboração do projeto pedagógico que contemple a inclusão;
- promover a sensibilização da comunidade escolar, no que diz respeito à inclusão de crianças com NEE;
- promover encontros de professores e outros profissionais com o objetivo de refletir, analisar e solucionar possíveis dificuldades no processo de inclusão;
- solicitar suporte técnico ao órgão responsável pela Educação Especial no estado, no Distrito Federal ou no município, como também ao MEC/SEESP;
- adaptar o espaço físico interno e externo para atender crianças com NEE, conforme normas de acessibilidade. (BRASIL, 2001, p. 24-26).

O documento apresenta importantes ações a serem desenvolvidas na área da educação infantil com o objetivo de construir uma escola que ofereça condições para o desenvolvimento de todos os alunos.

A estruturação da educação infantil tem sido colocada em pauta devido a importantes descobertas científicas. O atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais tem que ser discutido no sentido de proporcionar o desenvolvimento pleno de seus potenciais. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), a inclusão escolar deve ter início na educação infantil, quando se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global.

A educação inclusiva ainda é vista como um desafio, pois as escolas ainda são carentes na estrutura física, necessita de adaptações como rampas, banheiros adaptados e entre outros, mas esses problemas que ao ser devidamente enfrentado pela escola, provoca a melhoria da educação em sua plenitude, é indispensáveis que a escola e seus profissionais aprimorem suas práticas para acolher essas diferenças.

A trajetória histórica da educação com relação ao atendimento do aluno com deficiência, infelizmente mostra que a escola que temos hoje, não esta preparada para esta tarefa, o que quer dizer, segundo Carneiro (2012, p. 86)

Nossa escola não é inclusiva e não sabe ser, o que significa que sua transformação no sentido de cumprimento legal e de responder positivamente aos anseios sociais, requer alterações em toda a sua dinâmica.

Tais alterações envolvem aspectos estruturais, econômicos, instrumentais, de recursos humanos e pedagógicos. Já a construção de uma escola inclusiva implica pensar, dentre outras coisas, seu espaço, profissionais, formações, recursos pedagógicos, etc. A prática pedagógica talvez seja o maior desafio, ainda que todos os aspectos citados sejam de extrema importância e estejam acoplados uns com os outros.

Carneiro (2012, p. 86-87) aponta que “A prática pedagógica na educação infantil tem sido analisada ultimamente no sentido de superar ações que eram baseadas no cuidar promovendo

reflexões sobre seu papel de educar”. No entanto, as práticas pedagógicas vigentes não se modificam por decreto. É preciso modificar concepções na busca desse ideal, além da mudança conceitual sobre o papel da educação infantil. Assim para que haja uma aprendizagem efetiva, abrangente e inclusiva, o professor deve refletir sobre suas atitudes na prática, a repensar o que leva o discente ao fracasso escolar.

ENFRENTANDO O ESTIGMA

Falar de inclusão envolve dentre várias linhas de questionamentos, pensar a questão do estigma. Esse termo foi cunhado na Grécia para designar marcas físicas produzidas no corpo de uma pessoa. Essa marca assinalava um status de inferioridade. Indicava que se tratava de alguém moralmente inferior a quem deveria evitar o contato. Goffman (1963) trata brilhantemente deste assunto em seu ensaio. Na atualidade, esse estigma continua praticamente com o mesmo sentido usado na Grécia Antiga, porém não mais à evidencia corporal, mas com um caráter social.

Nessa discussão, Goffman (1963, p. 12) aponta que:

Enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudessem ser incluído, sendo, até, de uma espécie menos desejável - num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande [...]

Trata-se, portanto, de uma marca social de inferioridade, de descrédito no qual colocamos aquele que não se encaixa nos padrões “normais” estabelecidos pela sociedade. Nesse sentido, a palavra estigma que usamos hoje, precisa ser diferenciada daquele que ainda perdura, associando por exemplo, patologias específicas como a síndrome de Down.

De acordo com Omote (2004) “a marca social que representa hoje o estigma não é visível, mas a manipulação que se faz do estigma e o tratamento especializado dispensado ao estigmatizado podem aumentar a visibilidade da condição especial desse indivíduo”. Os símbolos de estigma (GOFFMAN, 1963) podem ser amplamente empregados para sinalizar à coletividade em geral que aquelas pessoas são socialmente marcadas. Entendemos que o estigma tem um longo passado e que esse passado ainda se faz presente hoje na relações e nas práticas sociais que promovemos. A questão é compreender que atributos ou características constituem o desvio e conseqüentemente o estigma.

A democratização do acesso à educação difundida pelo Governo da Revolução de 1964 permitiu que muitas crianças e jovens começassem a frequentar a escola pública. No entanto, a escola não se qualificou para atender a diversidade de alunato. Essa situação reflete-se ainda hoje no modelo educacional vigente.

Assim é preciso investir em formação para qualificar nossos professores e promover a inclusão de nossos alunos. Somente assim quebraremos as barreiras para uma educação inclusiva de qualidade.

PROMOVENDO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Tem se intensificado nos últimos anos a presença de alunos com deficiências. Essa demanda nem sempre é bem recebida em decorrência da falta de experiência com esse público. É preciso construir e reforçar a interação com esses alunos de modo que se tornem e que sejam percebidos como os indivíduos capazes de aprender que são. As relações entre os atores deste cenário precisam ser pautadas no ver, no ouvir, no tocar, no sentir. Sem essa relação, é impossível conhecer o outro, e a escola deve abrir-se para essa experiência. A formação de educadores para receber o aluno com deficiência, embora seja importante, por si só não modificam práticas. É preciso mudanças conceituais. É preciso concepções sem preconceitos sobre o outro. Conforme Arroyo (1998, p. 41),

[...] nada justifica, nos processos educativos, reter, separar crianças, adolescentes ou jovens de seus pares de ciclo de formação, entre outras razões, porque eles aprendem não apenas na interação com os professores-adultos, mas nas interações entre si. Os aprendizes se ajudam uns aos outros a aprender, trocando saberes, vivências, significados, culturas.

A inclusão escolar é uma realidade e, como tal, merece ser encarada de forma contextualizada no cotidiano escolar. A proposta de uma educação inclusiva é muito maior do que somente matricular o indivíduo na escola comum, implica em dar outra lógica à escola, transformando suas práticas, suas relações interpessoais, sua formação, seus conceitos, pois a inclusão é um conceito de complexidade, e como tal, exige o reconhecimento e valorização de todas as diferenças que contribuiriam para um novo modo de organização do sistema educacional.

Segundo Relma Urel Carbone Carneiro “a prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas formas de fazer considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais.”

Na inclusão educacional, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática.

Em complemento, entra a educação inclusiva que vêm para igualizar a sociedade. No que diz respeito à educação, estaremos formando os pequenos para serem conscientes humanos e solidários. Com ênfase na educação especial, nós educadores e demais profissionais da educação temos, a nosso favor, a Política Nacional de Educação Especial na *Perspectiva da Educação Inclusiva* como ferramenta para auxiliarmos adequadamente essas pessoas que necessitam de nós. Conforme afirma Simão (2010, p.20):

[...] educando com necessidades especiais são aqueles que possuem necessidades incomuns e, portanto, diferentes dos outros alunos no atinente às aprendizagens curriculares compatíveis com suas idéias. Em razão desta particularidade, estes alunos precisam de recursos pedagógicos metodológicos próprios. O alunado da educação especial pode ser classificado, assim, genericamente falando: portadores de deficiências [...]

A instituição escolar está excessivamente burocrática, as modalidades de ensino devem ser modificadas e assim faz-se necessário romper com este paradigma para que ela volte a fluir, a atingir todos os alunos sem preconceitos, tornando a inclusão um processo natural e sem qualquer preconceito cultural, social, étnico ou religioso.

Além de perceber o aluno como capaz, o professor deve pensar e construir seu trabalho

inclusivo modificando sua prática pedagógica. Segundo Sacristán (1995, p. 76):

A mudança em educação não depende diretamente do conhecimento, porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como se se tratasse de uma aplicação tecnológica. A dialética entre conhecimento e ação tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece.

Muitas mudanças ocorrem constantemente na educação, devido às grandes transformações do mundo globalizado, por isso, a importância dos educadores, a repensar as suas práticas educacionais, reconstruindo novos conceitos e adotando novas posturas. O conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e a disponibilidade em buscar novas formas de fazer contribuem para a formação de práticas pedagógicas inclusivas. Ainda segundo Sacristán (1995, p. 77):

As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das idéias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de apanhar o processo “em andamento”. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória.

Anteriormente foi referido o fato de que não sabemos ser inclusivos. Isso decorre das experiências culturais e sociais as quais fomos submetidos. As diferenças educacionais advindas das deficiências sequer eram mencionadas em cursos de formação, o que provavelmente resultou em uma prática desvinculada da realidade. É preciso que o professor reflita sobre o seu papel na formação de seus alunos.

No momento em que o professor detiver o conhecimento dos instrumentos de ação para efetivar sua prática educativa e não só tiver o conhecimento, mas souber operacionalizar estes instrumentos em favor de seu alunado, passará então a ter liberdade de criação e direcionamento de sua prática embasada em uma teoria viva. (ZANATA, 2004, p. 9).

O planejamento do professor precisa ser flexível. Precisa abranger o aluno dito normal, ou seja, aquele dentro dos padrões estabelecidos socialmente e também o aluno com necessidades específicas, oportunizando modificações efetivas sem minimizar sua qualidade. Esse planejamento deve levar em conta as formas diferentes de aprender dos alunos.

O que se pensa por inclusão? O que a própria palavra nos diz, incluir os indivíduos no meio social. Em grande parte, cabe a nós educadores nos encarregarmos dessa tarefa. A inclusão implica que todos professores têm o direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional.

A educação inclusiva é oferecida na sala de aula regular, mas não é incompatível com a noção de apoio, o qual pode ser planejado e oferecido com um assistente de apoio à aprendizagem ou um outro professor na sala de aula. (MITTLER, 2003, p.35).

Para que haja inclusão o professor juntamente com a escola tem que se unir para uma reforma de pensamentos para que se tornem capazes de ministrar uma educação plural.

A integração envolve preparar os alunos para serem colocados nas escolas regulares, o que implica um conceito para transferir o aluno da escola especial para a escola regular. O aluno deve adaptar-se a escola, e não necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade de alunos conforme aponta Saad (2003) “A integração social é importante inclusive para a manutenção de características estruturais do sistema nervoso”.

É importante considerar a educação infantil imprescindível no desenvolvimento e aprendi-

dizagem de alunos com deficiência, oportunizando experiências significativas para os níveis seguintes de escolarização.

Deficiência não é sinônimo de doença, mas infelizmente gera tanto preconceito e exclusão. Em seus objetivos, cabe ao aluno com deficiência, transtorno ou superdotação o direito de frequentar uma escola regular, paralelamente com o AEE e que receba atendimento adequado em auxílio ao seu desenvolvimento, tendo acompanhamento de um profissional qualificado.

Cabe ao governo agora, cumprir com o que diz respeito ao acesso urbano, arquitetônico, transporte e comunicação de que essas pessoas necessitam. É claro que se cumpra de fato o que no papel já foi escrito.

É PRECISO BUSCAR CAMINHO

Várias são as propostas para a construção de um modelo escolar inclusivo. O estabelecimento de redes de apoio como parcerias com setores da comunidade como saúde, esporte e lazer são redes importantes de apoio.

Walther-Thomas, Korinek e Mclaughlin (1999) discutem a respeito de relações colaborativas e melhorias nas redes de apoio. Esses autores apontam que as comunidades colaborativas são de extrema importância para os alunos com necessidades educacionais especiais ou população de risco. (*apud* Carneiro 2012). O estabelecimento de uma cultura colaborativa promove mudanças nos próprios profissionais da escola. Os autores destacam que os líderes têm papel ativo na mobilização dos participantes, direcionando, motivando e apoiando mudanças.

É preciso planejar e investir em pesquisas, em recursos, em formações de professores especializados, monitorar essas práticas e acima de tudo persistência. O tempo talvez seja a maior questão – o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação demandam tempo e esses fatores devem incentivar a participação de professores e diretores em seminários, workshops e conferências na forma de ensino cooperativo.

Portanto, as escolas na medida do possível acolhem e atende as necessidades dos alunos e buscam sempre a qualidade no ensino, independente das diferenças que seus alunos possuem, todos são vistos com igualdade e possuem a mesma capacidade de aprendizagem.

É sabido que os fundamentos teórico metodológicos da inclusão escolar centralizam-se numa concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade dos educandos.

Na escola, professores comuns e professores especializados podem fazer parcerias para melhorar sua rede. O professor especializado em educação especial, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), deve, entre outras atribuições, apoiar o professor da classe comum. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou

suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2007, p. 16).

Em virtude do modelo segregativo vivenciado e destinado aos alunos com deficiência, o professor comum e o professor especializado trabalharam separadamente ao longo do histórico escolar, dessa forma, muitos professores não tem experiência de trabalho colaborativo.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. (BRASIL, 2007, p. 16).

No entanto, a literatura tem apontado que escolas inclusivas promovem a colaboração. O desafio é reunir os saberes e as experiências de professores comuns e professores especializados e criar modelos de colaboração em prol da aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos. Nesse sentido, o trabalho de colaboração não se destina a somente favorecer os alunos com deficiência, mas todos os alunos. De acordo com Carneiro (2012, p. 92):

Construir uma prática flexível capaz de atender as diferenças individuais e oportunizar outras formas de aprendizagem a todos os alunos promove um ambiente educacional democrático e justo, além de promover a prática reflexiva do professor, elemento indispensável para o novo paradigma que a educação inclusiva aponta.

Quando há colaboração e interação entre o aluno e o professor, a aprendizagem ocorre. Isso fortalece as práticas dos professores de desenvolver as potencialidades de seus alunos.

Devemos considerar que pode não acontecer essa interação. O desconhecimento das condições físicas, cognitivas e sensoriais dos alunos podem causar sentimentos de frustração e fracasso. As estratégias precisam ser revistas e modificadas, se não, pode ocorrer dos alunos serem rotulados, comprometendo sua aprendizagem.

A prática colaborativa requer alteração na estrutura da escola de forma a modificar uma cultura de trabalho isolado entre os professores e criar uma nova cultura em que os saberes são compartilhados para favorecer a aprendizagem de todos os alunos. (CARNEIRO, 2012, p. 92-93).

Quando se fala em alteração, não podemos deixar que tais práticas fiquem suspensas em ideias. É preciso que se faça cumprir todas as mudanças necessárias para uma escola inclusiva para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se, neste trabalho, colocar em discussão a inclusão na educação infantil; os desafios enfrentados ao longo do processo de estabelecimento da educação como direito de todos e a estigmatização de alunos com deficiência.

A criança pequena, ao adentrar em um espaço escolar em que as diferenças são bem vindas, vai aprender de forma natural a valorizar o outro por aquilo que ele é, que é capaz de realizar. Aprenderá que não há limites para a aprendizagem humana e que a imposição de limites denuncia a limitação de seu autor.

Elaborar planos para a melhoria das instituições escolares é sim importante para que nossas escolas sejam inclusivas, mas é preciso efetivar esses planos, efetivar práticas de inclu-

são e aceitar as diferenças, e o mais importante, ensinar à criança pequena a valorizar o outro, seja ele o qual for, em sua pluralidade. Para a aprendizagem não há limites, dessa forma, pensar em mudança e efetivação da mudança resulta em transformação da escola em inclusiva. Assim, é preciso haver o reconhecimento de que o primeiro espaço onde as mudanças devem se efetivar é na educação infantil conforme apontamentos de Carneiro (2012, p. 93), “a construção de um ambiente inclusivo propicia condições para que todos os envolvidos no processo educacional possam dirigir a atenção sobre si mesmos e escutar o outro”.

Na educação especial, cada dia deve marcar uma nova conquista no aprendizado diário, não só do aluno, mas também do professor. A educação especial, educação essencial é na prática conviver com um novo conceito de educação. É assistir ao enfrentamento de desafios por partes de pessoas com necessidades especiais ao lidarem com sua família, a escola e a sociedade, pouco preparadas para aceitar suas diferenças.

Dessa forma as barreiras serão quebradas e a inclusão passará a fazer parte da vida social de cada aluno.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 10. ed. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais*. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

MENDES, E. G. *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: Contextos Sociais*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2003.

OMOTE, s. Estigma no tempo da inclusão. *rev. bras. ed. esp.*, marília, set.-dez. 2004, v.10, n.3, p.287-308.

SAAD, Suad Nader. *Preparando o caminho da inclusão*. São Paulo: editora vetor, 2003.

SACRISTÁN, J. G. *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In: NÓVOA, A. *Profissão Professor*. Portugal: Porto Editora, 1995

SIMÃO, Antoneitte. *Inclusão: Educação Especial Educação Essencial*. São Paulo: Cia dos Livros, 2010.

WALTHER-THOMAS, C.; KORINEK, L.; MCLAUGHLIN, V. L. (1999). Collaboration to support student's success. *Focus on Exceptional Children*, v. 32, n. 3, p. 1-18.

ZANATTA, E. M. *Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa*. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. 2004.

A propriedade intelectual no contexto da educação básica: uma discussão necessária

Intellectual property in the context of basic education: a necessary discussion

Edelson Ferreira da Mota

*Professor Graduado em Licenciatura em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA
Especialista em Gestão Ambiental com Ênfase em Educação Ambiental pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba - FALC*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.7

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa foi identificar se a Propriedade Intelectual está sendo discutida na educação básica, tendo em vista que a PI constitui-se como um fator decisivo em relação ao desenvolvimento da sociedade abrangendo o setor sustentável e econômico e, sua transversalidade na educação básica pode refletir maiores e melhores avanços científicos e tecnológicos a um país. Foi realizada a partir da revisão sistemática da literatura com a finalidade de construir conhecimento acerca da limitação do tema e interesses do pesquisador dentro dos principais aspectos considerados prioritários para definições sobre Propriedade Intelectual no contexto da educação básica. Para se realizar a revisão de literatura foi adotado o protocolo Método Ordinatio como base para a metodologia de exploração bibliográfica. A partir das revisões bibliográficas, a pesquisa deixou evidente que é de suma importância a inserção da Propriedade Intelectual já a partir da educação básica. Portanto, com a realização da presente pesquisa, constatou-se que existem grandes desafios referentes ao direcionamento da Propriedade Intelectual à educação básica, mas que há diferentes meios que podem servir de base para que o conhecimento possa permear esses níveis educacionais.

Palavras-chave: propriedade intelectual. educação. ensino.

ABSTRACT

The main objective of this research was to identify if Intellectual Property is being discussed in basic education, considering that IP constitutes a decisive factor in relation to the development of society covering the sustainable and economic sector and, its transversality in basic education, can reflect greater and better scientific and technological advances to a country. It was carried out from a systematic literature review with the purpose of building knowledge from the theme limitation and researchers' interests within the main aspects considered priority for definitions about Intellectual Property in the context of basic education. To perform the literature review the Ordinatio Method protocol was adopted as the basis for the literature exploration methodology. From the literature reviews, the research made it evident that it is of utmost importance to insert Intellectual Property already in basic education. Therefore, with the realization of this research, it was found that there are great challenges concerning the direction of Intellectual Property to basic education, but that there are different means that can serve as a basis for the knowledge to permeate these educational levels.

Keywords: Intellectual Property. Education. Education.

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial de Propriedade Intelectual (OMPI, 2021, p.1) define propriedade intelectual (PI) como sendo as criações da mente: tudo, desde obras de arte até invenções, passando por programas de computador, marcas e outros sinais comerciais.

Conforme, Basso (2008) A Constituição Federal brasileira de 1988 traz, nos incisos XXVII, XXVIII e XXIX do art. 5º, a propriedade intelectual entre o rol das garantias fundamentais do homem, no contexto da inviolabilidade da propriedade, como cláusula imodificável.

A Propriedade Intelectual tem uma representatividade bastante significativa, uma vez que se projeta de modo cooperativo na construção da economia de um país. Para Ismail (2018) afirma que a Malásia, por exemplo, introduziu a Política Nacional de Propriedade Intelectual (NIPP) em 2007, para apoiar os avanços econômicos, sociais e culturais até o ano de 2020.

Para Ismail (2018) há uma variedade de utilidades da Propriedade Intelectual (PI) que podem ser importantes no favorecimento aos discentes. Ismail (2018) aponta que, por exemplo, os estudantes de negócios se beneficiarão com a compreensão do papel da PI na economia e no comércio.

A Propriedade Intelectual (PI) vem desempenhando um acentuado e relevante papel na trajetória do desenvolvimento econômico e social de países que fazem parte do horizonte globalizado. A PI passa a ser elemento de crescente importância para o desenvolvimento socioeconômico à medida que a inovação tecnológica ocupa lugar central na competitividade entre países que atuam em um cenário globalizado (AMORIM-BORHER *et al*, 2009 p. 283).

Nos últimos anos o crescimento das tecnologias de informação e Comunicação (TIC 's) têm sido bastante significativo e com isso há de se afirmar que as perspectivas em relação à troca de informações, conhecimento e concepções culturais têm gerado um maior impacto na sociedade de maneira geral e principalmente no que concerne aos processos de ensino-aprendizagem e pesquisas em diferentes áreas.

Conforme Santos (2022) o entendimento acerca da Prospecção Tecnológica juntamente com conhecimentos relacionados a saber estabelecer sistemas de informação podem ser o necessário para amenizar ou até mesmo suprir aquilo que a sociedade anseia e também pode ser o horizonte para o futuro da educação.

A Propriedade Intelectual é um fator estratégico para a inovação científica e tecnológica e, no Brasil, tem-se buscado a convergência dos setores público e empresarial, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento científico, tecnológico e social do país, por meio de um processo contínuo com ações conjuntas e coordenadas (ARAÚJO *et al*, 2010).

Sabe-se que é importante a substanciação de um sistema que instigue as ações inovadoras incluindo aquelas do sistema educação básica assim como nas corporações afins com seus laboratórios de pesquisa e desenvolvimento P & D, as agências de fomento. As leis de propriedade intelectual e as universidades devem atuar de modo que o conhecimento criado possa modificar e difundir as novas tecnologias, e um novo modo organizacional junto à sociedade (RUSSO *et al.*, 2018).

As novas tecnologias, como podemos notar, ultimamente estão cada vez mais próximas do dia a dia da sociedade. Para Qi (2018), a repentina explosão da rede global de informações transformou o modo operacional das instituições globais, e até mesmo no dia a dia, seja no lazer, no trabalho, em casa, os estilos de vida e a educação ganharam uma nova forma. As pessoas aumentam a aquisição de informações distintas da Internet e a busca da vida eletrônica.

Sobre o Ensino Digital, Qi (2018), aponta que:

Ao proceder ao Ensino Digital de Propriedade Intelectual, os professores poderiam primeiro formar uma mini equipe de pesquisa docente para discutir os métodos, visando os recursos da aula e os interesses dos alunos (QI,2018, p.2446)

No contexto educacional, a presença das tecnologias necessita de um extenso e contínuo processo de capacitação por parte dos docentes a fim estarem aptos a contribuir positiva-

mente na transformação social. Qi (2018), aponta que:

Com o avanço da tecnologia e a alta popularidade da Internet, a característica de grande alcance da rede forma o canal para o rápido fluxo de informações para que o acesso a conhecimento e a comunicação não estejam mais restritos ao tempo e ao espaço. Nesse ambiente espaço-temporal, o modelo educacional tradicional é levado a um novo patamar, a atividade de aprendizagem é transferida das salas de aula para o ambiente de rede virtual e os materiais didáticos são transformados de livros didáticos em papel para conteúdos digitais (Qi,2018, p. 2445).

A partir do acesso à tecnologia digital, os discentes tiveram a oportunidade de maximizar os horizontes quanto à pesquisa e apropriação de diversos conhecimentos científicos e escolares. Nesse aspecto, (GAUTÉRIO *et al.*, 2019), ressalta que as tecnologias digitais também alteram comportamentos, transformam maneiras de pensar, sentir e agir. Sabemos que os recursos tecnológicos por si só não trarão contribuições se utilizados sem uma adequação às necessidades de cada professor em consonância com a de seus estudantes.

A inserção nas escolas, do hábito da pesquisa, protagonismo, criação e desenvolvimento contribui não só para a formação cidadã, mas sobretudo para o desenvolvimento econômico do país. Para Vasconcelos (2020) os profissionais mais bem qualificados e que trazem para o meio empresarial conhecimentos prévios sobre propriedade intelectual, possuem uma maior predisposição em criar melhorias em diversos âmbitos.

A cada dia percebe-se a crescente necessidade de se realizar uma interação maior entre conhecimento e produtividade. Desta forma o governo já traz para o meio acadêmico incentivos para pesquisas científicas e tecnológicas.

Esses conhecimentos advindos desses meios poderão ganhar consistência se trabalhados desde a educação básica. Assim, poderá se ter resultados satisfatórios que atendam às necessidades da sociedade resultantes da crescente e rápida evolução tecnológica.

Levando em consideração essas questões, o objetivo principal desta pesquisa foi identificar se a Propriedade Intelectual está sendo discutida na educação básica, tendo em vista que a PI se constitui como um fator decisivo em relação ao desenvolvimento da sociedade abrangendo o setor sustentável e econômico e, sua transversalidade na educação básica, pode refletir maiores e melhores avanços científicos e tecnológicos a um país.

A PROPRIEDADE INTELECTUAL

Desde a primeira civilização, o ser humano sentiu a necessidade de se relacionar e explicar os processos por meio dos quais o rodeava, assim como seria necessário a interação com o meio por questão da própria sobrevivência. Desta forma, surgiram contribuições resultantes suas invenções, tais como as vestimentas, ferramentas de trabalho e escrita, moradias, eletricidade, entre outras.

Para (BARBOSA *et al.*,2010) buscando identificar os primeiros relatos acerca da proteção do conhecimento, encontrou-se as primeiras narrativas de proteção no século XV, onde a propriedade intelectual estabelece relação com autores de obras literárias. Di Blasi (2005) aponta que a proteção era concedida pelos reis e senhores feudais e os critérios de proteção eram os mais diversificados, dependendo muitas vezes da simpatia do soberano. No Brasil, há

evidências de que a primeira outorga de privilégios foi para uma máquina de descascar arroz, concedida em 1752, por um prazo de 10 anos (DI BLASI, 2005).

A partir de 1967, constitui-se como órgão autônomo dentro do sistema das Nações Unidas a Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI, ou, na versão inglesa, WIPO), englobando as Uniões de Paris e de Berna, além de perfazendo uma articulação com a recente União para a Proteção das Obtenções Vegetais, e a administração de uma série de outros tratados (BARBOSA, 2010, p.1).

A Convenção da OMPI, instrumento constitutivo da Organização Mundial da Propriedade Intelectual (OMPI), foi assinada em Estocolmo em 14 de julho de 1967, entrou em vigor em 1970 e foi alterada em 1979. A OMPI é uma organização intergovernamental que em 1974 se tornou uma das agências especializadas do sistema das Nações Unidas (WIPO, [s.d.]).

De acordo com Bruch, (2017) A Propriedade Intelectual (PI) é um conjunto de princípios e regras que regulam a aquisição, o uso e a perda de direitos relativos aos desenvolvimentos intelectuais frutos da criatividade e inventividade humanas.

Este instituto não abarca todos os ativos intangíveis, mas somente aqueles que servem de elementos de diferenciação entre concorrentes. O objeto tratado pela propriedade intelectual abrange os elementos diferenciadores que apresentam: novidade — que diferencia quanto ao tempo; originalidade — que diferencia quanto ao autor; e distinguibilidade — que diferencia quanto ao objeto (BRUCH,2017).

Para Biagiotti (2018, p.3) “A propriedade intelectual foi uma das principais alavancas para o desenvolvimento tecnológico e econômico de países europeus após a Segunda Guerra Mundial”, é notório a relevância da propriedade intelectual no que diz respeito ao processo de desenvolvimento tecnológico e econômico de uma nação. Como se verificou com esses dados, os países com maiores índices econômicos e aqueles com grande potencial de desenvolvimento, tiveram maiores crescimentos após se desenvolverem tecnologicamente. Enfim, para que um país possa entrar ou se estabelecer no mercado globalizado, é necessário investimentos e estudos referentes à propriedade intelectual.

A Propriedade Intelectual e a Educação Básica

A ciência pode até não ser sempre notada, mas está no nosso cotidiano, em todos os lugares e a todo momento - em casa, na escola, na rua, etc. As pesquisas e as práticas laboratoriais podem constituir os aspectos que por meio dos quais pode ser mais fácil identificá-la, porém, é necessário compreender que ela surge, principalmente da capacidade intelectual humana.

A escola tem como objetivo formar e desenvolver cada indivíduo em seus aspectos cultural, social e cognitivo. É importante que a cultura da Propriedade Intelectual (PI) permeie os espaços da educação básica para despertar nas crianças e nos jovens o poder da invenção e inovação, visto que ensina e incentiva a criatividade a partir do desenvolvimento de pesquisas.

De acordo com Vasconcelos (2020) para que o ensino seja eficaz e decisivo é necessário claramente que, os educadores, desmistifiquem alguns conceitos “de gente grande” da Propriedade Intelectual.

Tais ideias ou conceitos seriam:

Patentes: o que é, como fazer e seus detalhes; Direito do Autor: o que é e como comprovar o seu direito por obra criada. Neste quesito é possível estimular crianças e jovens a usar,

em seus trabalhos, redações, apresentações e outros, os sinais de copyright como forma de habituar o jovem criador a ver na sua invenção o seu direito de autor; Marcas: o que é, como registrar e para que servem; Desenho Industrial: o que é, para que servem e como obter; O Instituto Nacional da Propriedade Industrial (INPI), como este funciona, e afins. VASCONCELOS (2020).

A propriedade intelectual no contexto da educação básica é importante não só pelo que já foi abordado anteriormente, mas também pela própria redução de gastos econômicos resultantes da evasão escolar. Como estratégia para atrair os alunos, a Secretaria da Educação do estado de São Paulo está implantando, desde de 2019, projetos com foco em inovação direcionados à educação básica. Os incentivos à inovação são direcionados às escolas estaduais (SEDUC- SP, 2020).

É possível perceber que

O Plano Estratégico 2019-2022, instituiu o Programa de Inovação Educação Conectada e o Projeto de Apoio a Tecnologia Inovação, além do investimento em aquisição de equipamentos recursos tecnológicos para as unidades escolares, mas ainda não se pode medir o alcance de seus resultados, uma vez que sua implantação foi exatamente no ano de 2019-2020, início da Pandemia da COVID -19, os equipamentos e recursos tecnológicos ainda estão em fase de aquisição, além da necessidade de mudança da cultura educacional analógica para a cultura digital ou a cibercultura (SEDUC- SP, 2020).

Em 2021, O Instituto Nacional da Propriedade Intelectual (INPI), publicou o I Prêmio PI nas Escolas. O objetivo do prêmio é conscientizar os estudantes sobre a importância da proteção legal e reconhecimento dos direitos de autoria, a iniciativa pretende desmitificar, introduzir, inspirar e concretizar a propriedade intelectual nas salas de aula de todo o Brasil.

É importante levar em consideração que as unidades escolares de o todo país já têm ciência dos benefícios mútuos oriundos das tecnologias no âmbito educacional e nas vantagens que tais tecnologias podem agregar na construção do conhecimento.

Porém, há de se afirmar que existem numerosos obstáculos em relação à inserção da propriedade intelectual, mesmo sabendo que ela é indispensável para o desenvolvimento e uso de recursos tecnológicos na educação básica, seja por professores ou por alunos.

Acerca da abordagem de aprendizagem para o ensino da Propriedade Intelectual, Ismail (2018), afirma que:

Neste estudo, verificou-se que existem vários tipos de abordagem de aprendizagem que podem ser úteis para o ensino de PI para estudantes de gestão de tecnologia. A maioria dos entrevistados concordou que no ensino de PI é importante e primordial ajudar os alunos a compreender os aspectos fundamentais da PI. No entanto, o ensino convencional em sala de aula deve ser combinado com outras abordagens, como o uso de vídeos, estudos de caso e visitas industriais para tornar o estudo de PI mais interativo para os alunos (ISMAIL 2018, p.62)

Segundo o que explica Ismail (2018), existem outras abordagens que podem ser usadas para tornar o ensino de Propriedade Intelectual (PI) mais atrativo, como por exemplo, palestras, estudos de casos, role play entre outras. São formas que auxiliam de maneira qualitativa para despertar a atenção dos alunos e promover de forma mais eficaz a aprendizagem.

Devido sua amplitude em conceitos a propriedade intelectual é fragmentária e complexa por natureza e os alunos podem achar difícil diferenciar os diferentes tipos de PI, explica Ismail (2018).

Realmente a linguagem dos termos de Propriedade Intelectual, não são tão usuais, assim, portanto, se faz necessário meios mais atrativos que integrem de maneira participativa os alunos. No ambiente escolar de séries iniciais, há de afirmar que precisa do preparo formativo do docente para que se estabeleça, de forma eficaz, a aprendizagem.

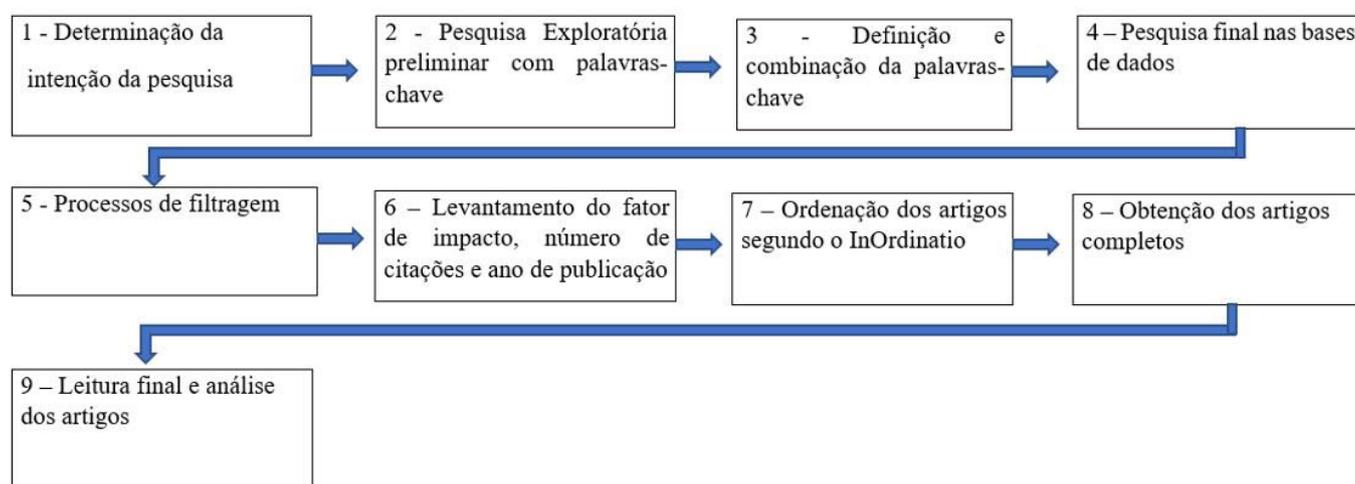
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa foi realizada a partir da revisão sistemática da literatura com a finalidade de construir conhecimento a partir da limitação do tema e interesses dos pesquisadores dentro dos principais aspectos considerados prioritários para definições sobre Propriedade Intelectual no contexto da educação básica.

Para se realizar a revisão de literatura foi adotado o protocolo *Methodi Ordinatio* como base para a metodologia de exploração bibliográfica. A escolha da metodologia se deve ao fato que, conforme (Pagani *et al.*, 2015), a utilização da equação *InOrdinatio* inclui uma abordagem de múltiplos critérios para fundamentar os trabalhos relevantes na literatura, classificando os artigos de acordo com sua relevância científica.

Ainda segundo (Pagani *et al.*, 2015), a equação *InOrdinatio* leva em consideração os três fatores mais importantes de uma revista científica: o fator de impacto da revista em que o trabalho foi publicado, o número de citações do artigo e a diferença entre ano de publicação e ano de desenvolvimento da pesquisa. Essa metodologia abrange 9 etapas de investigação conforme a ilustração abaixo.

Figura 1 - Passos para Realizar a *Methodi Ordinatio*



Fonte: (Adaptado) - Pagani et al. (2015) apud Soltovski et al. (2020).

Na primeira e segunda etapas foram estabelecidos, respectivamente, o tema de pesquisa e feito buscas preliminares com palavras-chave em bancos de dados selecionados com aderência ao escopo e literatura do trabalho.

A pesquisa dos artigos científicos foi realizada em três bases de dados, utilizou-se os referenciais disponíveis no Portal Periódicos Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>), o acesso foi via Instituto Federal de Ciências e Tecnologias do estado do Ceará (IFCE). As bases de dados utilizadas foram: Web of Science, Science Direct e Scopus.

Na terceira e quarta etapas, nesta ordem, foram definidas as palavras-chave, limite temporal e feita a pesquisa definitiva usando a expressão booleana AND para separar os termos e obtendo os resultados conforme mostra a tabela abaixo.

Figura 2 - Resultados brutos da pesquisa

Key words and combinations		A	B	C	Total
		Science Direct (journals)	Web of Science	Scopus	
1	"intellectual property" AND education	Searchs results: 67 for Title, abstract, Keywords: "intellectual property" AND education	37 Results for "intellectual property" AND education (Title)	68 document results title ("intellectual property" and education)	172
2	"intellectual property" AND teaching	Searches results: 14 for Title, abstract, keywords: "intellectual property" AND teaching	10 results for: "Intellectual Property" (Title) AND teaching (All fields)	13 document results title ("intellectual property" and teaching)	37
3	"intellectual property" AND learning	Searchs results: 72 for Title, abstract, keywords: "intellectual property" AND learning	22 results for: "Intellectual Property" (Title) AND learnig (All fields)	32 document results title ("intellectual property" and learning)	124

Fonte: elaborada pelos autores deste artigo (2022)

Na quinta etapa foi feita a filtragem, como suporte ao gerenciamento bibliográfico, foi utilizado o software Mendeley para eliminar trabalhos em duplicata, trabalhos apresentados em conferências, livros e capítulos de livros e trabalhos que não estão alinhados ao tema de pesquisa. Dos 333 artigos, restaram apenas 29 no portfólio.

A sexta e a oitava etapas foram feitas parcialmente simultâneas, está baixando os artigos de forma integral e aquela buscando a identificação do fator de impacto, citações e ano de publicação. Para isso, usou-se o gerenciador de referências JabRef e a base de estatística Journal Citation Reports (JCR).

Na sétima etapa, os artigos foram classificados usando a equação: $InOrdinatio = (Fi/1000) + (10*(10 - (AnoPesq - AnoPub))) + (Ci)$. Na nona etapa foi realizada a leitura e análise sistemática dos artigos.

Para classificar livros e capítulos de livros foi feita uma busca na plataforma Google Acadêmico. A primeira busca retornou aproximadamente 49.600 resultados em (0,02 s). Aplicou-se o recorte temporal de dez anos e filtragem, resultaram 31 artigos que após a eliminar os repetidos, realizar a leitura do título e resumos, restaram 02 artigos, 04 capítulos de livros e 01 livro.

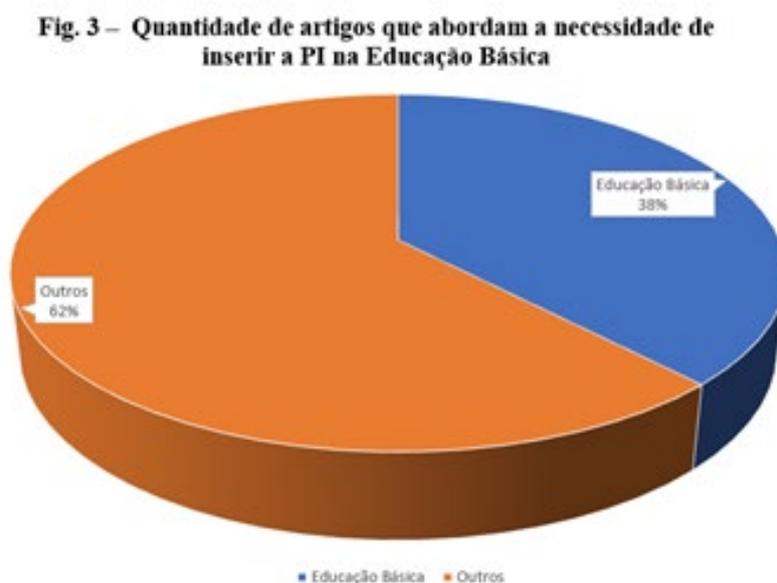
RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das revisões bibliográficas, a pesquisa deixou evidente que é de suma importância a inserção da Propriedade Intelectual já a partir da educação básica.

De acordo com o gráfico abaixo, 38% dos artigos analisados, não exclusivamente, mas implicitamente ressaltam a importância de se desenvolver mecanismos que estimulem a expansão da Propriedade Intelectual (PI) desde a educação básica, pois o estudo da PI promove a aquisição e inovação entre alunos além de se saber que ela tem desempenhado, nas últimas

décadas, um papel cada vez mais valioso para a economia no mundo todo.

Figura 3 - Quantidade artigos que abordam a necessidade de inserir a PI na Educação Básica



Fonte: elaborada pelo autor deste artigo (2022).

Dos 02 artigos, 04 capítulos de livros e 01 livro que foram selecionados, destaca-se, dentre outros, dois pontos importantes em comum que foram mencionados acerca da Propriedade Intelectual no contexto da educação básica.

O primeiro deles é que há necessidade de promover a capacitação de profissionais atuantes para trabalharem a Propriedade Intelectual nas escolas. Os alunos precisam ter acesso a uma linguagem científica, entrar em contato com trabalhos de inovação, conhecer sobre prospecção tecnológica.

O segundo, é preciso políticas públicas mais efetivas e específicas no que concerne à Propriedade Intelectual (PI) nos ambientes de aprendizagens, visto que essa demanda representa uma grandiosa importância tanto para no tocante ao desenvolvimento científico quanto para desenvolvimento tecnológico.

O ensino da propriedade Intelectual deve ser direcionado a todos os discentes. A PI demonstra-se grandiosidade em todas as matérias escolares, torna-se desafiadora e interessante para que o aluno a conheça e entenda o seu verdadeiro significado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo exploratório permitiu verificar a existência de diversos estudos relacionados à Propriedade Intelectual e sua importância para o processo educacional, principalmente relacionado à educação básica, que conforme os estudos apontaram, essa temática ainda se demonstra embrionária.

A educação básica é o arcabouço para o desenvolvimento e futuro do país, pois é lá que se encontram as crianças, os jovens e, trazendo a Propriedade Intelectual para seu contexto, tem-se maiores possibilidades de melhor preparação de cidadãos críticos e atuantes na socie-

dade de um modo em geral.

Os artigos científicos e os outros materiais de estudos relacionados à propriedade Intelectual e educação básica utilizados nesta pesquisa, demonstraram evidências para que aconteça uma cultura de Propriedade Intelectual buscando resultados positivos e mais rápidos em criações e inovações com o intuito de dinamizar mais ainda a economia, o desenvolvimento tecnológico e científico.

Portanto, com a realização da presente pesquisa, constatou-se que existem grandes desafios referentes ao direcionamento da Propriedade Intelectual à educação básica, mas que há diferentes meios que podem servir de base para que o conhecimento possa permear esses níveis educacionais.

REFERÊNCIAS

- AMORIM-BORHER, Maria. Beatriz; ÁVILA, Jorge. De P. C.; CASTRO, Ana. Célia; CHAMAS, Cláudia. Inês; CARVALHO, Sérgio. Medeiro. Paulino. De. Ensino e Pesquisa em Propriedade Intelectual no Brasil. Revista Brasileira de Inovação, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 281–310. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rbi/article/view/8648949>. Acesso em: 24/06/2022.
- ARAUJO, Elza Fernandes; BARBOSA, Cynthia. Mendonça; QUEIROGA, Elaine dos Santos; ALVES, Flávia. Ferreira. Propriedade Intelectual: proteção e gestão estratégica do conhecimento. Revista Brasileira de Zootecnia, Viçosa, v. 39, supl. spe, p. 1-10. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-35982010001300001 & lng= en\ nrm=iso>. Acesso em: 01/07/2022.
- BARBOSA DBB. Uma introdução à propriedade intelectual. Rio de Janeiro: Lumen Juris; 2010. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/60467143/9Uma_introducao_a_propriedade_intelectual20190902-88299-xae3j6-with-cover-page-v2.pdf. Acesso em: 03/07/2022.
- BASSO, Maristela. A tutela constitucional da propriedade intelectual na Carta de 1988: Avanço indiscutível. Brasília a. 45 n. 179 jul. / set. 2008. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/176539/Tutela_constitucional_propriedade_intelectual.pdf?sequence=1#:~:text=A%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal%20brasileira%20de,da%20propriedade%2C%20como%20cl%C3%A1usula%20imodific%C3%A1vel. Acesso em: 07/07/2022.
- BIAGIOTTI, Luiz Claudio Medeiros. A IMPORTÂNCIA DA PROPRIEDADE INTELECTUAL PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DA NAÇÃO. [s.l.].2018. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/47920435/01_A_Importancia_da_Propriedade_Intelectual_Biagiotti_20160506205800-with-cover-page-v2.pdf. Acesso em: 03/07/2022.
- BRUCH, Kelly L. Propriedade Intelectual para Engenharia. [s.l.]. Disponível em <https://medium.com/@kellybruch/propriedade-intelectual-f3ce2f6f0a95>. 2017. Acesso em: 02/07/2022.
- DI BLASI, G. A propriedade industrial: os sistemas de marcas, patentes e desenhos industriais analisados a partir da Lei nº 9.279, de 14 de maio de 1996. Rio de Janeiro: Forense, 2005.
- GAUTÉRIO, Vanda Leci Bueno; Silva, Raquel Silveira da; Vigorito, Tânia Mara. As tecnologias digitais potencializando o saber fazer dos professores dos anos iniciais: um estudo no portal da rede on-line Scielo. Seminário Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade: Ensino Híbrido. Núcleo de Educação On-line, FACCAT. 2019. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/AS-TECNOLOGIAS-DIGITAIS-POTENCIALIZANDO-O-SABER-DOS-Silva-Gaut%3%A9rio/>

dd51e846985b68b08250c5df5482d64136e09f75. Acesso em: 07/07/2022.

ISMAIL, N. Teaching intellectual property to technology management students: challenges and learning approaches. *Global Journal of Engineering Education*. Austrália. Volume 20, Number 1, 2018. Disponível em: https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85041919238&origin=inward&txGid=be8e358047f4254d03f87c699f59a69c&featureToggles=FEATURE_NEW_DOC_DETAILS_EXPORT:1. Acesso em 04/07/2022.

INPI. I Prêmio PI nas Escolas. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/propriedade-intelectual/noticias/2021/10/inpi-lanca-o-premio-pi-nas-escolas> Acesso em: 29/06/2022.

PAGANI *et al* (2018) Avanços na composição da Methodi Ordinatio para revisão sistemática de literatura, *Ci.Inf.*, Brasília, DF, v.46 n.2, p.161-187, maio/ago. 2017 Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1886/3708>. Acesso em: 06/07/2022.

Qi, Aimin. Educação com Ensino Digital na Motivação da Aprendizagem e Um Estudo do Efeito da Implementação da Propriedade Intelectual Conquistas. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2018. Disponível em: <https://www.ejmste.com/article/a-study-of-the-effect-of-implementing-intellectual-property-education-with-digital-teaching-on-5442>. Acesso em: 04/07/2022.

RUSSO, S. L. et al. Propriedade intelectual, tecnologias e inovação. Aracaju: Capacite, 2018. Disponível em: <http://api.org.br/wp-content/uploads/2018/01/Livro-PITI-pdf.pdf>. Acesso em: 26/06/2022.

SANTOS, Claudia do Carmo dos. Propriedade Intelectual, Transferência de Tecnologia e a Educação Básica in: *ENSINO E FORMAÇÃO EM PROPRIEDADE INTELECTUAL E TRANSFERÊNCIA DE TECNOLOGIA: olhares e pesquisas [recurso eletrônico]* / Gilson Pôrto Jr., Fábio José Ferreira, Everaldo de França – Palmas, TO: Editora EdUFT, 2022. p.107. Disponível em: <http://200.129.179.47/bitstream/11612/3671/1/Ensino%20e%20forma%C3%A7%C3%A3o%20em%20propriedade%20intelectual%20e%20transfer%C3%Aancia%20de%20tecnologia%20-%20Olhares%20e%20pesquisas.pdf#page=107>. Acesso em: 20/07/2022.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO SÃO PAULO - Governo do Estado de. Movimento Inova | O que é. [S.l.], 2020. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/movimento-inova/>. Acesso em: 28/06/2022

Sem autor: Convention Establishing the World Intellectual Property Organization. WIPO. Genebra, Suíça. [196-?]. Disponível em: <https://www.wipo.int/treaties/en/convention/>. Acesso em: 07/07/2022.

Sem autor: O que é Propriedade Intelectual? Organização Mundial da Propriedade Intelectual (WIPO) Genebra, Suíça, 2021

SOLTOVSKI, Ramon; Luis Mauricio Martins de Resende; Joseane Pontes; Rui Tadashi Yoshino; Leonardo Breno Pessoa da Silva. Um estudo quantitativo sobre os riscos da indústria 4.0 no contexto industrial: uma revisão sistemática da literatura a quantitative study of industry 4.0 risks in the industrial context: a systematic literature review *Revista Gestão e Desenvolvimento*, nov. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/345396725_UM_ESTUDO_QUANTITATIVO_SOBRE_OS_RISCOS_DA_INDUSTRIA_40_NO_CONTEXTO_INDUSTRIAL_UMA_REVISAO_SISTEMATICA_DA_LITERATURA_A_QUANTITATIVE_STUDY_OF_INDUSTRY_40_RISKS_IN_THE_INDUSTRIAL_CONTEXT_A_SYSTEMATIC_LIT. Acesso em 02/07/2022

VASCONCELOS, Esther. Ensinar sobre Propriedade intelectual nas escolas pode ser a solução econômica para o país. [S.l.] 2020. Disponível em: <https://www.jornalcontabil.com.br/ensinar-sobre-propriedade-intelectual-nas-escolas/> Acesso em: 20/06/2022.

Cine-debate: discutindo o racismo na sala de aula

Maria Jorge dos Santos Leite¹
Bruna Eduarda Mota Ferro Albuquerque²
Bruna Eduarda Silva dos Santos²
Darah Lorena Carvalho Rocha²
Diego Carvalho da Silva²
Evanízia Layne Novaes Xavier²
Flavilane Rayane do Nascimento Costa²
Ingrid de Carvalho Oliveira²
Isabella Bezerra Lourenco²
Maria Eduarda Freire dos Santos²
Marilya Gabryella Silva de Novaes²
Mirian Lopes de Souza²
Naiara Maria Cavalcanti Rodrigues²
Paloma Vitoria Santos Passos²
Raquel Natali Cardoso Rebelo²
Rebecca Santos Soares²
Sabrina Câmara Bastos²
Vanessa Carvalho Peixinho²

¹Professora adjunta da Universidade de Pernambuco - UPE

²Bacharelanda em Nutrição pela Universidade de Pernambuco-UPE

O presente trabalho foi realizado com o apoio da UPE, entidade do Governo do Estado de Pernambuco voltada para o fomento ao Ensino, Pesquisa e a Extensão.

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.8

RESUMO

Durante o semestre letivo 2022.1, alunos e alunas do curso de Bacharelado em Nutrição da Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina, juntamente com a professora de Filosofia e primeira autora deste texto, vivenciamos no âmbito da referida disciplina um projeto de extensão intitulado “Cine-debate: questões polêmicas da sociedade”. O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma discussão dos resultados desse projeto, o qual foi desenvolvido em quatro escolas públicas localizadas na área urbana do município de Petrolina, no sertão pernambucano. A metodologia utilizada iniciou-se com a exibição do filme/documentário “A Negação do Brasil”, de Joel Zito Araújo (2000), que retrata a representação de atores e atrizes negros na telenovela brasileira, seguido de um debate visando o fortalecimento do nosso pensamento crítico acerca das questões sociais e suas implicações. Na sequência, dirigimo-nos às escolas, cuja escolha deu-se em função de sua acessibilidade para todos. Nestas instituições trabalhamos com turmas do ensino médio, utilizando a seguinte metodologia: exibição do documentário, seguido de um debate acerca da representação dos negros/as, do racismo, dos estereótipos e das influências das telenovelas nos processos identitários dos afro-brasileiros. Concluímos que o racismo no Brasil ainda é uma questão que divide a população, o que suscita o aprofundamento do debate.

Palavras-chave: cinema. negritude. racismo.

INTRODUÇÃO

A utilização do cinema com fins pedagógicos é prática muito antiga. Desde o início do século XX os professores do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, já utilizavam filmes de ficção, ou documentários, para facilitar a aprendizagem das disciplinas escolares, tentando fugir um pouco do tradicional método de memorização.

Neste trabalho apresentamos um relato das experiências vividas no âmbito da disciplina Filosofia, no Curso de bacharelado em Nutrição, da Universidade de Pernambuco, Campus Petrolina, durante o semestre letivo 2022.1. Juntos, professora e alunos (as) desenvolvemos um projeto de extensão intitulado “Cine-debate: questões polêmicas da sociedade” em escolas públicas de Petrolina com o propósito de estimular um debate acerca da questão racial e, consequentemente a aprendizagem, tendo como ponto de partida o cinema brasileiro.

A metodologia do projeto consistiu na exibição, no âmbito da disciplina do documentário “A Negação do Brasil”, de Joel Zito Araújo (2000), que discute o lugar do (a) negro/a na telenovela brasileira. Após a exibição do documentário a turma foi dividida em grupos, sendo entregue a cada um deles uma questão-problema envolvendo a temática racial. Os grupos debateram entre si e realizaram oficinas de produção de cartazes com imagens e frases relacionadas à questão proposta. Em seguida, realizamos uma plenária na qual cada grupo apresentou suas produções, culminando com um acalorado debate. Foi um momento de preparação para o desenvolvimento da atividade extensionista nas escolas. Nestas instituições, recebemos apoio de professores e gestores, os quais selecionaram turmas de ensino médio com as quais trabalhamos.

Na atividade com os alunos do ensino médio aplicamos os mesmos procedimentos metodológicos já vivenciados na sala de aula da universidade. 1- Exibição do documentário, 2- realização de oficinas em grupos, 3- plenária de debates. No debate os estudantes participantes

da atividade demonstraram a importância atribuída por eles ao tema abordado e destacaram a ocorrência de uma aprendizagem significativa por meio da atividade extensionista.

Consideramos que levar a sétima arte para dentro das escolas é sempre uma boa estratégia de ensino que professores podem lançar mão para diversificar suas práticas cotidianas na sala de aula. Como reconhecimento da importância dessa atividade, foi aprovada em 26 de junho de 2014 a Lei nº 13.006. Essa legislação “Acrescenta o § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que obriga as escolas do ensino básico a exibirem 2h de cinema nacional, como componente curricular complementar, integrado à proposta pedagógica da escola (BRASIL, 2014). Por tornar obrigatória a exibição de filmes nacionais, a lei visa o fortalecimento da arte e da identidade nacionais.

Por esse documento jurídico, o cinema (mesmo a ênfase sendo dada somente a filmes nacionais) ganha importância fundamental na composição da proposta pedagógica da escola. Nessa perspectiva, o projeto Cine-debate: questões polêmicas da sociedade, também pretendeu implementar atividades audiovisuais que abordam temáticas interdisciplinares e que envolvam questões relacionadas aos direitos humanos. Essas atividades, que foram realizadas por discentes do curso de Nutrição da UPE-Petrolina, para os alunos das escolas públicas de ensino médio do município de Petrolina/PE, envolveu conteúdos não só de Filosofia, mas de outras disciplinas da área das Ciências Humanas, fortalecendo a aprendizagem nessa área, no ensino médio.

As recentes reformas do ensino médio, principalmente as surgidas a partir da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura dessa modalidade de ensino, definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contempla uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes nos seus itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional, conforme as primeiras análises realizadas por especialistas em educação, deixam importantes lacunas na formação dos discentes por retirar a obrigatoriedade de um ensino mais crítico, reflexivo e voltado para a formação cidadã.

Nesse sentido, o Cine-debate trata-se de um projeto que oferece uma proposta de atividade que visa preencher, em parte, essas lacunas e incentivar os discentes do ensino médio a fazerem reflexões críticas e tomarem posicionamento diante da negação dos direitos humanos e das injustiças sociais.

O CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO

O cinema possui, dentre tantas outras vantagens, um grande potencial didático a ser explorado no ensino escolar. Trata-se de uma ferramenta pedagógica importantíssima que pode aliar aprendizagem e entretenimento, no entanto, precisa ser uma atividade cuidadosa e bem planejada. Em algumas situações do cotidiano escolar como passar um filme sem discuti-lo, e sem um objetivo previamente estabelecido, tão somente para resolver uma situação inesperada como a falta de um docente, em que se utiliza um filme para o preenchimento do vácuo deixado pelo professor, a atividade pode transformar-se numa cilada pois não cumpre o objetivo da aula não ministrada. Não obstante, outros imprevistos podem acontecer como os equipamentos não funcionarem, pois não foram previamente testados, o espaço pode ser inadequado, e a não exis-

tência de roteiros para o debate acerca das questões abordadas no filme compromete o trabalho.

Reiteramos que o planejamento da atividade pedagógica que utiliza filme é fundamental para que haja uma aprendizagem significativa. De acordo com Ausubel (1968), esse tipo de aprendizagem diz respeito à integração de novas informações em um complexo processo pelo qual, situado no tecido dos acontecimentos aprende e adquire conhecimento. Assim, “o importante é conhecer os limites e as possibilidades antes mesmo de planejar suas atividades didático-pedagógicas com o cinema. A displicência do professor em relação a esses pontos, aparentemente banais, pode inviabilizar ou prejudicar o uso do cinema na sala de aula” (NAPOLITANO, 2015, p.18). Isso significa que a preparação prévia da atividade é tão importante quanto à sua realização.

Tomados os cuidados necessários no planejamento da atividade, e feita a articulação com os objetivos de aprendizagem, a opção pelo uso de obras cinematográficas é importante no fazer pedagógico do professor. É a oportunidade que o docente tem de fazer a mediação entre conteúdo dos filmes e o conhecimento a ser apreendido, oferecendo ao aluno a oportunidade de relacionar a imagem/som, através de contextos históricos e realidades sociais, permitindo ao mesmo tempo uma reflexão sobre aspectos relevantes do que está assistindo, é sua contribuição para a formação de um sujeito crítico com amplas possibilidades de intervenção na realidade social.

Dentre os estudiosos do cinema como ferramenta pedagógica são muitas as posições favoráveis à utilização das obras cinematográficas na sala de aula,

O cinema, como proposta educativa, pode trazer vários benefícios para os educandos, quanto para o professor em seu desenvolvimento profissional. Podemos destacar alguns desses benefícios, tais como: aproximar os conteúdos escolares do aluno por ser um recurso lúdico dando-lhe uma visão mais ampla de mundo; desenvolver a imaginação; abrir espaços para debates e comparações com o que foi dito em aula; facilitar a compreensão de temáticas que por vezes podem ser bastante complicadas de se trabalhar em sala de aula. Sem dúvida, o cinema ajudará o educador no seu modo de organização do ensino, de mediar o conhecimento e a aprendizagem. A educação pela arte cinematográfica é um dos grandes desafios dos educadores porque mesmo sendo um meio de comunicação e expressão, propicia uma melhor visão de mundo, colaborando na formação de jovens conscientes, críticos e reflexivos, aproximando-o de sua comunidade. (PRADO, s/d, p.1).

É importante atentarmos para o fato de que a linguagem existente no cinema nos leva a observar analiticamente os detalhes, as miudezas, os pequenos contornos, toda pequena particularidade que passa despercebida por nossos olhos, em nossa realidade. É nessa perspectiva que podemos utilizar as sutilezas das obras cinematográficas, mesmo as ficcionais, para pensarmos os problemas da realidade social. Dessa forma, o filme selecionado para este projeto, permite-nos esse olhar. O filme/documentário “A negação do Brasil” tem como enredo real uma viagem na história da telenovela brasileira acompanhada de uma análise crítica do papel nela atribuído aos atores negros/negras, que sempre representam personagens mais estereotipados e negativos.

Baseado em suas memórias e em fortes evidências de pesquisas, o diretor Joel Zito Araújo, aponta as influências das telenovelas nos processos de identidade étnica dos afro-brasileiros e faz um manifesto pela incorporação positiva do negro nas imagens televisivas do país.

Essas e outras obras cinematográficas podem constituíssem em importantes recursos pedagógicos nas mãos de professores e professoras das diversas áreas, especialmente nas ci-

ências humanas, no âmbito das quais temáticas polêmicas da realidade concreta, social, política, econômica e cultural, são sempre abordadas.

OBJETIVOS E METODOLOGIA DO PROJETO DE EXTENSÃO

Numa atividade extensionista podemos mirar o alcance de vários objetivos. No caso em tela, objetivamos, em primeiro lugar, facilitar um debate crítico entre os discentes do Curso de Nutrição e os discentes de ensino médio do município de Petrolina-PE. Um debate reflexivo e construtivo sobre o racismo e outros temas de grande relevância social e política a partir do filme/documentário exibido no Cine-debate. Visamos, ainda, facilitar a construção de um discurso, aliado a uma prática de combate ao preconceito e racismo, com posicionamento crítico diante das questões que afetam todos os direitos humanos.

Nesse sentido, acreditamos que o projeto contribuiu para formar profissionais preparados, não apenas com conhecimentos, mas com habilidades para a solução de problemas.

A Extensão Universitária é um espaço de integração da universidade com a sociedade, é um locus onde o conhecimento pode ser produzido na dialogicidade, independente do espaço. Trata-se de uma atividade na qual os saberes da comunidade devem ser valorizados, ressignificados e integrados aos conhecimentos científicos, objetivando a transformação social, cumprindo-se, assim, o que entendesse ser a função social da universidade.

Uma das formas mais eficazes da universidade cumprir esse papel junto à sociedade é por meio da atividade extensionista. Através dela a universidade, enquanto instituição de produção do conhecimento, ultrapassa os limites de seus muros, fazendo-se presente na comunidade, e está também na universidade. Essa interrelação se fortalece com a convivência, participação, apoio mútuo e partilhamento de objetivos comuns. Com essa atividade beneficiam-se a universidade e a comunidade, que juntas poderão ampliar suas concepções de conhecimento, valores humanos, transformação social, promoção de bem-estar social e valorização cultural.

Para que a extensão seja eficiente e proveitosa, necessário se faz que seus objetivos e práticas estejam em estreita sintonia com os do ensino e da pesquisa, estabelecendo diálogos permanentes entre as três atividades, visando a aprendizagem e a formação integral dos sujeitos. Para a execução do projeto Cine-debate, selecionamos o filme/documentário: “A negação do Brasil”, a escolha dessa obra deu-se em função da representação que ela traz acerca das temáticas relacionadas ao conteúdo das disciplinas da área das ciências humanas, notadamente da Filosofia, como ética, valores, direitos humanos, relações étnico-raciais, questões que podem ser suscitadas na abordagem das temáticas racismo, preconceitos e direitos humanos.

Metodologicamente o projeto teve como intenção trabalhar da seguinte forma: o filme/documentário foi exibido para todos os discentes de Nutrição envolvidos no projeto, seguido de um debate, após o qual os participantes foram divididos em grupos para elaboração de propostas de oficinas a serem realizadas com os discentes das escolas participantes. As propostas elaboradas nos grupos foram apresentadas em plenário e passaram por ajustes.

Quatro grupos foram formados para essa atividade, os mesmos que executaram o projeto nas escolas. Cada grupo escolheu uma escola, levando em consideração questões logísticas como a facilidade de acesso. Às escolas escolhidas foi feito o convite para participarem do pro-

jeto. Aceite o convite, assinaram um termo de anuência concordando com a participação. A partir desse momento, os membros dessas escolas foram integrados ao corpo de sujeitos participantes do projeto, docentes, gestores e, principalmente, discentes. Os discentes do curso de Nutrição realizaram as atividades previstas, como a seleção dos alunos de ensino médio para participar do projeto, os dias e horários em que as atividades seriam desenvolvidas, levando sempre em conta que a rotina das escolas não deveria ser quebrada em função das atividades de extensão.

Nas escolas foram desenvolvidas as seguintes atividades: exibição do filme para um grupo de alunos previamente selecionados, levando em consideração a relação existente entre a temática abordada e os conteúdos de aprendizagens do currículo escolar do ensino médio, por isso a importância da participação dos docentes. Após a exibição dos filmes, os discentes de Nutrição conduziram um debate a partir de “questões geradoras”, previamente elaboradas e relacionadas à temática do filme. Finalizado o debate, deram início à etapa das oficinas. Os participantes foram divididos em grupos, cada grupo recebeu materiais como cartolinas, papel madeira, jornais, pinces, cola, fita adesiva, tesouras, etc., para que, após uma discussão em grupo, reproduzissem suas “representações” acerca do temático “racismo”, apontando sugestões para a resolução de problemas.

Finalizadas as etapas desenvolvidas nas escolas, cada grupo de trabalho composto pelos discentes de Nutrição, se reuniram para avaliação das atividades e elaboração dos relatórios. Esses relatórios foram apresentados em seminários da disciplina Filosofia, e entregues à professora como requisito parcial para a aprovação nesse componente curricular. Com base nesses relatórios foram feitas as análises e discussões abaixo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desenvolvimento do projeto “Cine-debate: questões polêmicas da sociedade” nas escolas de Petrolina-PE, demonstrou-nos que já avançamos muito na luta antirracista, mas ainda não conseguimos nos livrarmos desse mal que atravessou os séculos no Brasil. Muitos dos participantes do projeto disseram já terem sofrido algum tipo de racismo (não pedimos que falassem sobre isso para não os constranger); conhecem alguém que foi vítima de racismo ou sabem que o racismo existe e que ele é institucional porque estudaram a História do Brasil. Isso porque,

O racismo institucional está diretamente ligado à forma como a sociedade está estruturada e com a falta de reconhecimento da cidadania plena da população negra, resultando na redução do acesso integral a bens e serviços de qualidade, menor participação e negligência das necessidades específicas, potencializando agravos à saúde (BRASIL, 2016, p.14).

Nesse sentido, nos deparamos durante a realização do projeto com diversas posicionamentos de alunos e alunas que reconhecem a existência de racismos e estereótipos no Brasil, já viveram, já presenciaram ou conhecem a sua história. Um aluno assim posicionou-se:

Sim, o Brasil é um país racista desde a época da colonização, da escravidão, nem mesmo a Lei Áurea, decretando a libertação dos escravos, foi capaz de acabar com o racismo. Ele persiste até os dias de hoje, mesmo camuflado, é por isso que muitos são contra as cotas para negros (ALUNO 01, ESCOLA 01).

Essa percepção por parte de um aluno do ensino médio, só reforça o nosso entendimento de que é preciso atacar o racismo nas bases. É necessária uma educação antirracista que valorize a história do povo negro e sua contribuição socioeconômica e cultural para a formação

da nação brasileira. Além do desenvolvimento de políticas públicas que possibilitem o acesso da população negra à uma educação de qualidade que lhes possibilitem ocupar espaços sociais mais valorizados. Pois, de acordo com um participante do projeto

O preconceito ocorre devido as pessoas negras não estarem ligadas a posições de destaque na sociedade, sendo subordinadas, tanto no cinema ou televisão, quanto na vida real. Pois quase sempre fazem papel de empregadas domésticas, faxineiros, motoristas etc. E sofrem com os estereótipos de ladrão. Infelizmente é algo que ainda é muito comum em nossa sociedade. (ALUNO 02, ESCOLA 01).

Há o entendimento de que as representações estereotipadas do povo negro na televisão, no cinema e na mídia de forma geral, tratam-se da reprodução da realidade. Uma realidade preconceituosa que em vez de ser desconstruída pela arte só é mais reforçada. E que essa situação traz sérias implicações para as identidades de atores e atrizes negros. Muitos relatos feitos por esses sujeitos no decorrer do documentário afirmam que muitas vezes suas vidas reais são confundidas com as de seus personagens. Assim, é comum que colegas de trabalho, brancos, peçam que lhes façam alguns “favores” como lhes servir um cafezinho em intervalos de gravações. E que nas ruas, quase sempre são confundidos com seus personagens estereotipados: empregadas domésticas, motoristas, jagunços, fofoqueiras. Situações com implicações bastante negativas para suas identidades.

Enquanto para a maioria dos participantes do projeto o racismo é real para alguns e prejudicial para suas vítimas, outros acreditam que não passa de vitimismo, e que as políticas públicas, a exemplo das cotas, reforçam as desigualdades. Ao se referir a essa política um participante afirmou: “ Há racismos por parte dos negros em aceitar as cotas, pois o sistema não é igual para todos” (ALUNO 03, ESCOLA 2).

Essa posição é bem diferente do que pensa outro participante, ao afirmar que “não há negros em posição de destaque na sociedade na mesma proporção dos brancos, ao contrário há mais negros nas periferias e favelas, sendo mortos pela polícia e a mídia maquiando muitos casos como esse. ” (ALUNO 02, ESCOLA 01).

A compreensão do racismo como algo perverso, cruel e criminoso também foi revelado pelos participantes do projeto. Numa das escolas, um aluno assim se posicionou:

Sou indignado, não é possível que em pleno século XXI o racismo continue existindo! A Constituição diz que é crime e assegura a liberdade e o respeito, por que isso continua. É muito importante não praticar nenhuma forma de preconceito, mas sim o amor ao próximo” (ALUNO 04, ESCOLA 03).

Na mesma escola, outro participante enfatizou que “ independente de raça ou cor todos somos iguais perante a Lei, e todos somos descendentes de negros e índios. Assim, somos todos iguais e merecemos respeito” (ALUNO 05, ESCOLA 03). Assim, entendemos que para esses jovens estudantes de ensino médio, a percepção do racismo como algo injusto levou-os a uma busca pelo conhecimento das Leis para combatê-lo.

O racismo também é percebido por alguns participantes como sendo equivalente ao *bullying*, que gera um efeito psicológico negativo para suas vítimas e consequências drásticas para a autoestima dos sujeitos, prejudicando seus processos de aprendizagem. No entanto, acreditam que uma mudança de comportamento por parte de quem agride o outro ainda demora. “É uma mudança prolongada, assim como hoje sabemos que é errado o racismo, os nossos filhos vão ter a certeza do que não fazer” (ALUNO 06, ESCOLA 04).

Obviamente não podemos trazer aqui as percepções de todos os participantes do projeto em relação ao tema do racismo. As atividades que desenvolvemos geraram uma grande quantidade de dados que ficarão arquivados à disposição de pesquisadores que tenham interesse e reconheçam a importância da temática. Considerando os limites deste trabalho, queremos finalizar essa discussão destacando a relevância da realização do projeto, tanto para os alunos de ensino médio que se envolveram como participantes convidados, quanto para os bacharelados do curso de Nutrição da Universidade de Pernambuco – *Campus* Petrolina, que desenvolveram as atividades. No seu relatório de atividades desenvolvidas, um dos grupos destacou a importância da atividade.

Tivemos uma ótima experiência com os jovens que se dispuseram a colaborar com o projeto naquela tarde. Os poucos que participaram se mostraram interessados pela temática e sobre tudo que iria acontecer nas atividades, do começo ao fim. Foi gratificante para nós, ainda como acadêmicos, poder contribuir para o desenvolvimento de outros jovens [...] o tema proposto foi sem dúvidas de grande relevância, pois percebemos a realidade sendo tocada através da participação dos alunos, ao exporem suas experiências, opiniões e percepções do que é o racismo, visto que, infelizmente, na nossa sociedade o racismo ainda deixa uma marca negativa e excludente em nosso meio. (ALUNOS DE NUTRIÇÃO, GRUPO 04, RELATÓRIO 04).

Da mesma forma, o Cine-Debate: questões polêmicas da sociedade foi recebido positivamente nas escolas pelos alunos secundaristas que participaram.

Eu acredito que um projeto é realmente bom que as pessoas chegam, explicam e não sentimos vontade de dormir. Aqui não teve isso não, pelo menos comigo, porque falei bastante e compartilhei o que que sabia. Por isso desejo que vocês continuem assim em outras escolas, mas voltem aqui novamente para ajudarem mais pessoas a terem uma visão de melhor, como a que nós adquirimos (ALUNO 01, ESCOLA 01).

Com base nesses relatos que avaliam positivamente a realização do projeto, nos posicionamos a favor de uma maior interação entre a universidade e a escola básica na luta por uma sociedade mais justa. No tocante ao racismo, entendemos que a melhor forma de o combater é não negar a sua existência, mas falarmos abertamente sobre o tema, militar contra toda e qualquer postura racistas. E, principalmente, nos aliarmos aos setores organizados da sociedade no combater o racismo.

Construir uma sociedade com menos desigualdades, mais tolerância, com respeito às diferenças e empatia entre os diferentes, é um desafio que se coloca no processo de transformação social. Uma missão que não se impõe somente aos professores e alunos, mas a todas as categorias sociais, às instituições, sendo as universidades e escolas as principais. O racismo institucional precisa ser banido primeiro desses espaços e depois de toda a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão “Cine-debate: questões polêmicas da sociedade” cumpriu múltiplos objetivos. Desde inserir grupos os bacharelados em Nutrição nas atividades extensionista desenvolvidas no âmbito da Universidade de Pernambuco, ao lado do ensino e da pesquisa, até apresentar essas atividades aos alunos secundaristas das escolas públicas de Petrolina/PE, despertando neles o interesse em discutir o racismo como um dos problemas sociais mais importantes da sociedade, e a curiosidade em desbravar o universo acadêmico após a conclusão do ensino básico.

O êxito do projeto nos permitiu pensar que é possível trabalhar com os filmes em todas as disciplinas, inclusive de forma transversal e interdisciplinar. Como a nossa experiência foi com alunos em fase de finalização do ensino básico, e na faixa etária entre 17 e 20 anos, além da questão racial, tivemos a possibilidade de abordar outros temas como relações de gênero, sexualidade, classe social, aspectos econômicos e o papel do Estado para assegurar os direitos de todos os cidadãos e cidadãs.

De acordo com a percepção dos alunos participantes, o projeto foi interessante por possibilitar a todos a oportunidade de falar, expor suas impressões e aprender ouvindo as falas dos outros. Definiram como algo inovador que todas as universidades deveriam fazer para intensificar suas relações com outras instituições e com a sociedade.

Para os extensionistas da Universidade de Pernambuco, o projeto trouxe muito aprendizado, principalmente sobre a maneira de lidar com as diferenças sociais, raciais e outras, demonstrando que o respeito ao próximo deve acontecer sempre, independentemente de cor, raça, credo religioso ou ideologia política.

Ainda poderíamos dizer que a vivência do projeto foi a criação do espaço de diálogo e reflexão, uma importante oportunidade para o enriquecimento pessoal dos estudantes envolvidos. Ao ouvirem as opiniões dos colegas, expor seus próprios pensamentos e ideias, surgiram para eles novas perspectivas, despertando neles sentimentos positivos como a afetividade.

Destacamos a importância do projeto para a escola, pois, é importante acreditar que o cotidiano escolar deve ser repensado, com a criação de novas práticas pedagógicas que venham colaborar para a mudança de estratégias, metodologias e posturas dos profissionais da educação. Assim, promovemos a inserção de valores e conhecimentos que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais justa, humana e solidária.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. The Psychology of meaningful verbal learning. 2nded. New York: Grune & Stratton, 1968.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

BRASIL, Lei nº 13.415/2017.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Articulação Inter federativa. Temático Saúde da População Negra. - Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Link: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/tematico_saude_populacao_negra_v_7.pdf. Acessado em 17/05/2019.

_____. Lei nº 13.006/2014(LDBN)

NAPOLITANO, Marcos. Como usar o cinema na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2015.

PRADO, Lúcia Fernanda da Silva. Cinema como proposta educativa. <http://www.dmd2.webfaccional.com/media/anais/cinema-como-proposta-educativa.pdf>. Acesso em 23 de abril de 2019.

**Proposta de metodologias de
intervenção no ensino de matemática
para pessoas com necessidades
especiais no ensino fundamental II**

**Proposed intervention methodologies
in teaching mathematics for people
with special needs in fundamental
education II**

Guilherme Sandaka

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.9

RESUMO

O ensino de matemática para pessoas portadoras de necessidades especiais no ensino fundamental II vem à tona em épocas de ensino remoto. Estudos anteriores demonstram que no Brasil, devido a sua extensa abrangência territorial e múltiplas especificidades, ainda não há estrutura para legitimar o uso de práticas pedagógicas em matemática mediadas pela tecnologia. Neste sentido o objetivo deste trabalho é elencar as principais metodologias de intervenção no ensino de matemática para pessoas com necessidades especiais no ensino fundamental II através da realização de um levantamento teórico envolvendo docentes de matemática do Fundamental II. As principais metodologias de ensino encontradas no levantamento do estado da arte e no estudo desenvolvido são apontadas. Desta forma, a contribuição deste trabalho se dá devido a dificuldade de aprendizagem já implícita em pessoas com necessidades especiais. Também por contribuir apontando aos docentes quais metodologias de intervenção no ensino de matemática devem funcionar mais efetivamente para este público, especificamente os educandos do ensino fundamental II.

Palavras-chave: ensino de matemática. pessoas com necessidades especiais. PDE. alunos com necessidades especiais. inclusão.

ABSTRACT

The teaching of mathematics to people with special needs in elementary school II comes to the fore in times of remote education. Previous studies demonstrate that in Brazil, due to its extensive territorial scope and multiple specificities, there is still no structure to legitimize the use of pedagogical practices in mathematics mediated by technology. In this sense, the objective of this work is to list the main intervention methodologies in the teaching of mathematics for people with special needs in elementary school II through the realization of a theoretical survey and the application of a questionnaire involving the subject under study for teachers of mathematics in elementary school. II at a state school in Campos Gerais. The main teaching methodologies found in the survey of the state of the art and in the study developed are identified in the questionnaire. Thus, the contribution of this work is due to the learning difficulty already implicit in people with special needs. Also, for contributing by pointing out to teachers which intervention methodologies in the teaching of mathematics should work more effectively for this audience, specifically the students of elementary school II.

Keywords: mathematics education. people with special needs. SEND. NEE. inclusion.

INTRODUÇÃO

Quando novos padrões rigorosos são adotados, os professores geralmente precisam aprender novos conteúdos e novas formas de ensino, ao mesmo tempo que atendem às demandas de responsabilidade. As estruturas escolares formais e informais possibilitam esse novo aprendizado, e os líderes da escola provavelmente influenciam a natureza dessas estruturas (RIGBY *et al.*, 2020).

Apesar dessa necessidade, pouco se sabe sobre a eficácia de programas de desenvol-

vimento profissional para o ensino de matemática com tecnologia. Ensinar com tecnologia não é uma tarefa fácil e as competências do professor, como conhecimentos e crenças, são um fator decisivo. Portanto, o desenvolvimento profissional é importante para profissionalizar os professores e apoiá-los no uso da tecnologia de maneiras significativas (THURM e BARZEL, 2020).

Segundo Rodionov *et al.* (2020) é fundamental determinar os fundamentos teóricos e metodológicos do ensino da matemática para crianças em idade escolar, levando em consideração o seu nível de habilidade com o conseqüente desenvolvimento de conteúdos adaptativos adequados.

Descobertas revelam os papéis desempenhados por qualidades pessoais, experiências anteriores e a estrutura e cultura da escolarização por professores na integração da história ao ensino de Matemática sob um contexto dominante orientado para o desempenho (LU *et al.*, 2021).

Estudos anteriores demonstram que no Brasil, devido a sua extensa abrangência territorial e múltiplas especificidades, ainda não há estrutura para legitimar o uso de práticas pedagógicas em matemática mediadas pela tecnologia.

Neste sentido o objetivo deste trabalho é elencar as principais metodologias de intervenção no ensino de matemática para pessoas com necessidades especiais no ensino fundamental II através da realização de um levantamento teórico.

Por fim, serão elencadas as principais metodologias de ensino encontradas no levantamento do estado da arte e no estudo desenvolvido. Este trabalho está dividido em 4 tópicos elencados da seguinte maneira: (1) Introdução, (2) Metodologia, (3) Resultados e Discussão e (4) Considerações Finais.

METODOLOGIA

Classificação da pesquisa

De acordo com Gil (2008) o estudo desenvolvido classifica-se quanto a sua natureza como pesquisa básica, em relação a abordagem trata-se de uma pesquisa qualitativa, quanto aos objetivos denomina-se análise exploratória e em relação aos métodos caracteriza-se como pesquisa bibliográfica.

Métodos a serem empregados

Foi feita uma análise atemporal na base de dados da Capes na plataforma Web of Science a respeito do Ensino de Matemática no Ensino Fundamental II.

Análise de dados

O principal objetivo da análise de dados do portfólio bibliográfico foi elencar as metodologias de intervenção no ensino de matemática para pessoas com necessidades especiais no ensino fundamental II.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação de professores é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento profissional dos professores em formação (ROCHA, 2020). A avaliação da estrutura do perfil individual dos escolares determina a escolha de metodologias de apresentação de conteúdos adaptativos de forma a permitir o desenvolvimento e a motivação (RODIONOV et al.; 2020).

Carius *et al.* (2020) constatou em seus estudos que o Brasil, por sua extensa abrangência territorial e múltiplas especificidades, ainda não está preparado para legitimar o uso de práticas pedagógicas em matemática mediadas pela tecnologia. Investimentos em infraestrutura e formação de professores são necessários para que as propostas pedagógicas mediadas pela tecnologia possam efetivamente contribuir para a formação dos alunos.

De acordo com Lancioni *et al.* (2013), as tecnologias assistivas são diversos dispositivos cujo objetivo é auxiliar pessoas com deficiência e pessoas com necessidades educacionais / de reabilitação especiais a funcionarem melhor na vida diária e a alcançarem uma maior qualidade de vida.

Neste sentido, a partir das palavras-chave utilizadas nos artigos levantados, foi elaborada uma wordcloud ou nuvem de palavras representada na Figura 1.

Figura 1 – Wordcloud Palavras-chave



Fonte: O autor.

É importante refletir sobre o desenvolvimento que a análise (feita por um grupo de professores) de um conjunto de tarefas, com base em elementos relacionados aos domínios do KTMT - Conhecimento para o Ensino de Matemática com Tecnologia - pode trazer para o conhecimento de professores de matemática em formação (ROCHA, 2020).

Segundo Rodionov *et al.* (2020) o desenvolvimento de sistemas de ensino escolar para permitir a comunicação adaptativa eficaz da informação requer soluções pedagógicas especí-

ficas para vários problemas teóricos e metodológicos importantes. Estes incluem 1) o discernimento das características básicas necessárias para diagnosticar e melhorar a qualidade da preparação da disciplina para os alunos, 2) esclarecimento o papel do professor na estrutura do processo de aprendizagem adaptativa; e 3) encontrar maneiras de integrar o conteúdo adaptativo na estrutura dos cursos de matemática.

Com base no conteúdo já apresentado é exibida a Tabela 1 com os principais estudos, número de citações e fonte de publicação dos estudos relacionados ao Ensino de Matemática no Fundamental II.

Tabela 1 – Principais estudos do Ensino de Matemática no Fundamental II.

TÍTULO	TÍTULO DA FONTE	ANO	CITAÇÕES
Directions Of Intentionalities In Special Needs Education In Mathematics	Educational Studies In Mathematics	2020	0
Blurred Lines: Producing The Mathematics Student Through Discourses Of Special Educational Needs In The Context Of Reform Mathematics In Chile	Educational Studies In Mathematics	2019	3
Best Practices In Co-Teaching Mathematics With Special Needs Students	Journal Of Research In Special Educational Needs	2019	0
Special Education Teachers' Perceptions Of Students' With Disabilities Ability, Instructional Needs, And Difficulties Using Visual Representations To Solve Mathematics Problems	Teacher Education And Special Education	2019	0
Interactive Apps Promote Learning Of Basic Mathematics In Children With Special Educational Needs And Disabilities	Frontiers In Psychology	2018	11
Using An Augmented Reality Enhanced Tabletop System To Promote Learning Of Mathematics: A Case Study With Students With Special Educational Needs	Eurasia Journal Of Mathematics Science And Technology Education	2017	17
Initial Teacher Training In Mathematics And Its Influence On Educational Improvement Of Students With Special Needs	Educacao & Formacao	2017	0
Using Scratch Software With Students With Special Educational Needs In Teaching Natural Sciences And Mathematics	Inted2016: 10th International Technology, Education And Development Conference	2016	3
Mathematics Dispositions Of Secondary School Students With Special Educational Needs	Journal Of Research In Special Educational Needs	2016	1
Intervention Plan For The Learning Of Mathematics Of Students With Special Needs (Learning Disabilities)	Edma 0-6-Educacion Matematica En La Infancia	2015	0
Historical Prerequisites For Finger Math And The Mathematics Education Of Students With Special Educational Needs	Mathematics And Informatics	2015	0
Using A Wiki In Mathematics As A Beneficial And Inclusive Element For Students With Special Needs In Secondary Education	6th International Conference Of Education, Research And Innovation (Iceri 2013)	2013	0
The Challenge Of Including Learners With Special Educational Needs In School Mathematics	Proceedings Of The 35th Conference Of The International Group For The Psychology Of Mathematics Education,	2011	0

Special Educational Needs In Mathematics. The Case Of Persons With Downs Syndrome	Investigacion En Educacion Matematica Xiv	2010	0
Using Mathematics To Help Improve The Quality Of Life Of The Special Needs Population	Imsci '07: International Multi-Conference On Society, Cybernetics And Informatics, Vol 2, Proceedings	2007	0
Early Screening And Intervention In Mathematics Difficulties: The Need For Action - Introduction To The Special Series	Journal Of Learning Disabilities	2005	1
Mathematics Interventions For Children With Special Educational Needs - A Meta-Analysis	Remedial And Special Education	2003	275
Best Practices For Teaching Mathematics To Secondary Students With Special Needs	Focus On Exceptional Children	2000	50
Motivational Styles In English And Mathematics Among Children Identified As Having Special Educational Needs	British Journal Of Educational Psychology	1995	17
A Preliminary Investigation Of Special Needs Students Global And Mathematics Self-Concepts	Psychology In The Schools	1992	1

Fonte: O autor.

Lu *et al.* (2021) relatam a importância de integrar a história à educação de matemática que são amplamente reconhecidos na literatura e defendidos em currículos em todo o mundo. No entanto, sob a influência de currículos desenvolvidos de forma centralizada de longa data, os professores estão acostumados a práticas de ensino orientadas para o exame, centradas no conteúdo e no professor.

Uma grande influência na instrução dos professores de matemática são suas crenças. No entanto, as práticas de ensino dos professores nem sempre se alinham perfeitamente com suas crenças por causa de fatores percebidos como restrições (YUREKLI *et al.*, 2020).

Segundo Rodionov *et al.* (2020) as características básicas que sustentam o conceito de aprendizagem adaptativa que contribui tanto para os perfis individuais da capacidade de aprendizagem do aluno quanto para os resultados de sucesso subsequentes são: proficiência, motivação para aprender e nível de conhecimento matemático.

A partir do momento que o governo brasileiro adotou o ensino a distância para as atividades escolares realizado por meio de mediação tecnológica, essa estratégia de enfrentamento do problema evidencia reflexões sobre a desigualdade de acesso à internet e os diferentes papéis desempenhados pela escola, além dos aspectos cognitivos (CARIUS *et al.*, 2020).

De acordo com a Dra. Erdem apud. (2017) as tecnologias assistivas são definidas de várias maneiras na literatura. Hersh e Johnson (2008) definem tecnologias assistivas como os equipamentos, dispositivos, aparelhos, serviços, sistemas, processos e modificações feitas no ambiente para uso por pessoas com deficiência e/ou idosos para garantir sua plena, ativa e fácil participação na sociedade. Winter e O'Raw (2010), por outro lado, os definem como os equipamentos, ferramentas e sistemas de produtos utilizados para possibilitar a melhoria das funções das pessoas com deficiência.

As tecnologias digitais, como ferramentas multi-representacionais, têm o potencial de

aprimorar o aprendizado da matemática. À luz desse potencial, há um apelo onipresente para integrar essas ferramentas no ensino de matemática. No entanto, essas tecnologias ainda são subutilizadas (THURM e BARZEL, 2020).

Pitchford *et al.* (2018) verificaram que aplicativos interativos entregues em tablets com tela de toque podem ser eficazes no apoio à aquisição de habilidades básicas em crianças do ensino fundamental regular. Esta tecnologia também pode ser benéfica para crianças com Necessidades Educacionais Especiais e Deficiências (SEND), pois pode promover altos níveis de envolvimento com a tarefa de aprendizagem e um ambiente de aprendizagem inclusivo.

Dentro desse contexto é imprescindível abordar sobre as tecnologias assistivas. O termo “tecnologias assistivas” refere-se a equipamentos, dispositivos e aparelhos, e os serviços, sistemas, processos e adaptações feitas ao ambiente que apoiam e facilitam suas funções, usados por pessoas com necessidades educacionais especiais. Diversos tipos de tecnologia assistiva são usados na educação especial e o seu uso geralmente tem um efeito positivo nos alunos com educação especial, porém, se faz necessária a implementação de modelos específicos de tecnologia assistiva, com o objetivo de contribuir para o aprendizado efetivo de portadores de necessidades especiais (ERDEM, 2017).

Os elementos considerados são as características das tarefas (foco no nível cognitivo, nível de estruturação e papel da tecnologia), o uso de representações (foco no equilíbrio e articulação das representações) e o equilíbrio entre a experimentação (foco nas possibilidades da tecnologia digital) e justificação (foco na argumentação e na prova) (ROCHA, 2020).

Rahayu *et al.* (2021) corroboram que os líderes escolares devem se envolver no novo aprendizado sobre os padrões e a instrução para apoiar adequadamente as oportunidades de aprendizagem dos professores.

Implicações para apoiar professores em atividade e preparar professores em perspectiva para estabelecer ambientes de aprendizagem colaborativos e utilizar métodos de ensino centrados no aluno são imprescindíveis (WILLIAMS *et al.*, 2020).

Bagger *et al.* (2020) identificou três direções de intencionalidades: em direção aos professores e à competência de ensino, em direção ao aprimoramento do desempenho matemático e à aprendizagem de todos os alunos. Cada direção possui limitações e potencialidades específicas. Para melhorar a matemática da educação especial é recomendado que os pesquisadores e profissionais permaneçam amplamente informados e envolvidos em todas as três direções de intencionalidade.

Van Garderen *et al.* (2019) examinaram a percepção de professores de educação especial sobre a habilidade de alunos com deficiência, necessidades instrucionais e dificuldades para usar representações visuais como estratégia para resolver problemas matemáticos. Além disso, examinou-se se essas percepções diferiam por grau de instrução ou ambiente de ensino. Acredita-se que os alunos com deficiência têm a capacidade de aprender e usar representações visuais e precisam ser ensinados a usar. Além disso, os professores de educação especial perceberam que os alunos com deficiência têm dificuldade em todos os aspectos relacionados ao uso das representações visuais na resolução de problemas matemáticos.

Os pesquisadores Rexroat-Frazier e Chamberlin (2019) constataram que o co-ensino é

um modelo de ensino instrucional que oferece uma oportunidade para que os alunos recebam instrução num ambiente menos restritivo. As percepções dos alunos e professores impactam a implementação do co-ensino como tutoria. A eficácia da tutoria é ainda mais impactada pelas práticas de co-ensino, juntamente com o uso de estratégias eficazes de ensino de matemática. O equilíbrio entre a manutenção de práticas de co-ensino eficazes e estratégias de ensino matemáticas é essencial para o sucesso da tutoria. Lamentavelmente há uma falta de foco nos resultados dos alunos na pesquisa de tutoria.

Darragh e Valoyes-Chavez (2019) questionam por quê os alunos com necessidades educacionais especiais são excluídos da promessa de reforma de “matemática para todos”. Estes recorreram as práticas políticas e institucionais para compreender os discursos da deficiência que eram evidentes. Os professores recorreram a discursos médicos e deficitários para produzir esses alunos como anormais e problemáticos em sua aprendizagem da matemática. No entanto, os professores também confundiram as linhas de categorização entre e dentro dos rótulos de necessidades especiais, incluindo outros alunos nesses termos. Desta forma, a reforma do Projeto de Matemática para todos abriu espaço para um contradiscurso de competência.

Pitchford *et al.* (2018) observaram que a aprendizagem para alunos portadores de necessidades especiais ao usar aplicativos interativos contém tópicos que se alinham ao currículo nacional. Os autores observaram que os alunos PDE não só puderam interagir com os aplicativos e passaram em pelo menos um tópico como sua taxa média de progresso foi duas vezes maior do que para os colegas regulares. Esta análise quantitativa demonstra que os aplicativos interativos podem elevar os padrões de aprendizagem em alunos PDE, mas podem ter utilidade limitada para alunos com dificuldades severas. As modificações de software são necessárias para abordar áreas específicas de dificuldade que impedem os alunos de progredir.

São contemplados no Quadro 1 as abordagens dos estudos elencados neste trabalho.

Quadro 1 - Abordagem dos principais trabalhos relacionados à pesquisa

TÍTULO	ABORDAGEM	AUTORES
Directions Of Intentionalities In Special Needs Education In Mathematics	Diretrizes De Intencionalidades Na Educação Especial Em Matemática	Bagger, Anette; Roos, Helena; Engvall, Margareta
Blurred Lines: Producing The Mathematics Student Through Discourses Of Special Educational Needs In The Context Of Reform Mathematics In Chile	Linhas Borradas: Produzindo O Aluno De Matemática Por Meio De Discursos De Necessidades Educacionais Especiais No Contexto Da Reforma Da Matemática No Chile	Darragh, Lisa; Valoyes-Chavez, Luz
Best Practices In Co-Teaching Mathematics With Special Needs Students	Melhores Práticas De Ensino Conjunto De Matemática Com Alunos Com Necessidades Especiais	Rexroat-Frazier, Nanna; Chamberlin, Scott
Special Education Teachers' Perceptions Of Students' With Disabilities Ability, Instructional Needs, And Difficulties Using Visual Representations To Solve Mathematics Problems	Percepções De Professores De Educação Especial Sobre Habilidades, Necessidades De Ensino E Dificuldades De Alunos Com Deficiência Usando Representações Visuais Para Resolver Problemas De Matemática	Van Garderen, Delinda; Scheuermann, Amy; Poch, Apryl L.
Interactive Apps Promote Learning Of Basic Mathematics In Children With Special Educational Needs And Disabilities	Aplicativos Interativos Promovem A Aprendizagem De Matemática Básica Em Crianças Com Necessidades Educacionais Especiais E Deficiências	Pitchford, Nicola J.; Kamchedzera, Elizabeth; Hubber, Paula J.; Chigeda, Antonie L.

Using An Augmented Reality Enhanced Tabletop System To Promote Learning Of Mathematics: A Case Study With Students With Special Educational Needs	Usando Um Sistema De Mesa Aprimorado Com Realidade Aumentada Para Promover O Aprendizado Da Matemática: Um Estudo De Caso Com Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais	Cascales-Martinez, Antonia; Martinez-Segura, Maria-Jose; Perez-Lopez, David; Contero, Manuel
Initial Teacher Training In Mathematics And Its Influence On Educational Improvement Of Students With Special Needs	Formação Inicial De Professores Em Matemática E Sua Influência Na Melhoria Educacional De Alunos Com Necessidades Especiais	Delgado Martin, Laura; Monterrubio Perez, Maria Consuelo; Lopez Esteban, Maria Carmen
Using Scratch Software With Students With Special Educational Needs In Teaching Natural Sciences And Mathematics	Usando O Software Scratch Com Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais No Ensino De Ciências Naturais E Matemática	Pinto, F.; Elias, C.; Barbot, A.; Pinto, A.; Mascarenhas, D.; Santos, M.
Mathematics Dispositions Of Secondary School Students With Special Educational Needs	Disposições De Matemática De Estudantes De Escola Secundária Com Necessidades Educacionais Especiais	Kalambouka, Afroditi; Pampaka, Maria; Omuvwie, Michael; Wo, Lawrence
Intervention Plan For The Learning Of Mathematics Of Students With Special Needs (Learning Disabilities)	Plano De Intervenção Para A Aprendizagem De Matemática De Alunos Com Necessidades Especiais (Dificuldades De Aprendizagem)	Fernandez Cezar, Raquel; Sahuquillo Olmeda, Alicia
Historical Prerequisites For Finger Math And The Mathematics Education Of Students With Special Educational Needs	Pré-Requisitos Históricos Para A Matemática Dos Dedos E A Educação Matemática De Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais	Zamfirov, Milen
Using A Wiki In Mathematics As A Beneficial And Inclusive Element For Students With Special Needs In Secondary Education	Usando Wiki Em Matemática Como Elemento Benéfico E Inclusivo Para Alunos Com Necessidades Especiais De Ensino Secundário	Medina Vidal, Fernando; Hernandez Gomez, Elena
The Challenge Of Including Learners With Special Educational Needs In School Mathematics	O Desafio De Incluir Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais Em Matemática Escolar	Frani, Janete Bolite; Haydar, Hanna
Special Educational Needs In Mathematics. The Case Of Persons With Downs Syndrome	Necessidades Educacionais Especiais Em Matemática. O Caso De Pessoas Com Síndrome De Downs	Bruno, A.; Noda, A.
Using Mathematics To Help Improve The Quality Of Life Of The Special Needs Population	Usando A Matemática Para Ajudar A Melhorar A Qualidade De Vida Da População Com Necessidades Especiais	Huang, Hui Fang
Early Screening And Intervention In Mathematics Difficulties: The Need For Action - Introduction To The Special Series	Triagem Precoce E Intervenção Em Dificuldades Matemáticas: A Necessidade De Ação - Introdução À Série Especial	Gersten, R; Jordan, Nc
Mathematics Interventions For Children With Special Educational Needs - A Meta-Analysis	Intervenções Matemáticas Para Crianças Com Necessidades Educacionais Especiais - Uma Meta-Análise	Kroesbergen, Eh; Van Luit, Jeh
Best Practices For Teaching Mathematics To Secondary Students With Special Needs	Melhores Práticas Para O Ensino De Matemática Para Alunos Do Ensino Médio Com Necessidades Especiais	Maccini, P; Gagnon, Jc
Motivational Styles In English And Mathematics Among Children Identified As Having Special Educational Needs	Estilos Motivacionais Em Inglês E Matemática Entre Crianças Identificadas Como Tendo Necessidades Educacionais Especiais	Galloway, D; Leo, El; Rogers, C; Armstrong, D

A Preliminary Investigation Of Special Needs Students Global And Mathematics Self-Concepts	Uma Investigação Preliminar De Alunos Com Necessidades Especiais Auto-Conceitos Globais E De Matemática	Kruger, Lj; Wandle, C
--	---	-----------------------

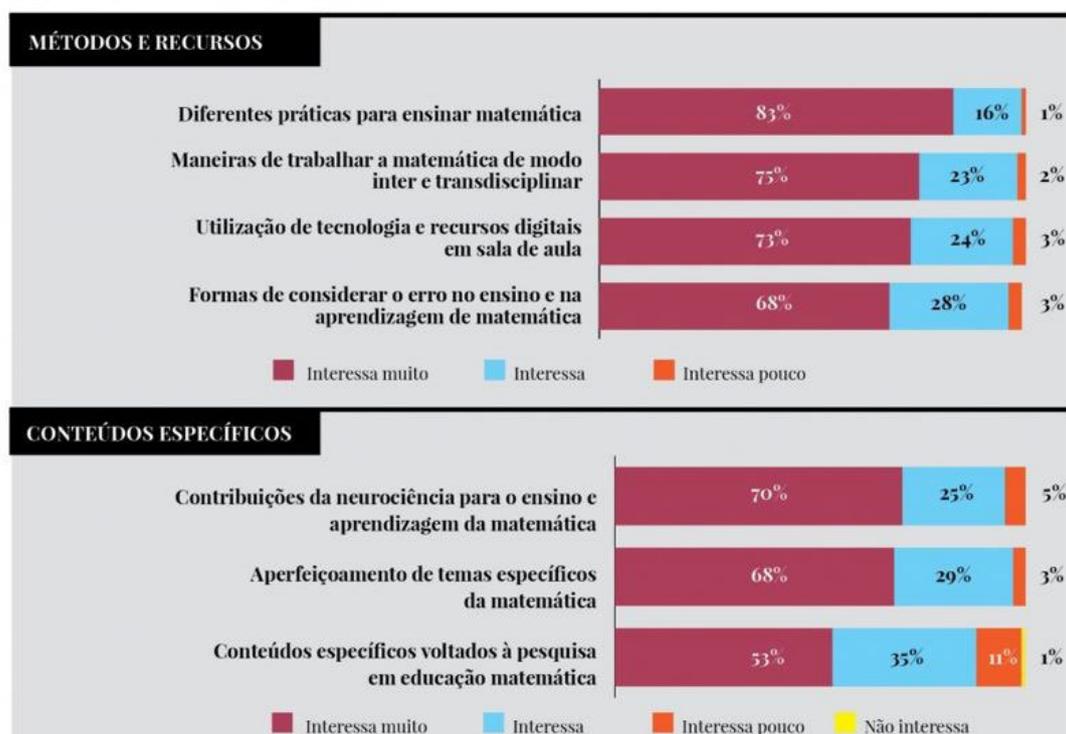
Fonte: O autor.

Delgado Martin *et al.* (2017) fizeram parte de um projeto de investigação apoiado pela Junta de Castilla y Leon e pelo Gabinete de Inovação e Equidade Educacional, com o objetivo de promover o desenvolvimento da competência matemática de alunos com necessidades educativas especiais, resultados acadêmicos fracos e/ou motivação, através de metodologias participativas e inclusivas. Para tanto, foi elaborada, testada e avaliada uma oficina de aprendizagem de matemática para alunos com dificuldades de aprendizagem. Desde então, este workshop na disciplina de Metodologia na especialidade de Matemática no Programa de Mestrado do Ensino Secundário vem sendo desenhado e desenvolvido. Foi comprovado por evidências suficientes que com esses procedimentos, se atinge mais conhecimento para o currículo de matemática e resultados mais positivos.

O portal de educação fez uma pesquisa a respeito do que motiva os professores de matemática a seguir estudando e os docentes entrevistados também apontaram o que gostariam de estudar nos programas de formação continuada conforme representado na Figura 2.

Figura 2 – Programas de Formação Continuada para Professores de Matemática

O QUANTO INTERESSA CURSOS QUE ABORDAM



Fonte: Portal educação (2018).

Cascales-Martinez, A., *et al.* (2017) analisaram a viabilidade do uso de um sistema de mesa multitoque para a aprendizagem de matemática aplicada no ensino fundamental com alunos com necessidades especiais. O conteúdo instrucional desenvolvido na mesa concentra-se na compreensão e gerenciamento de dinheiro, moedas e notas. O método de avaliação centrou-

-se em três elementos: o aumento do conhecimento, a relação entre a aprendizagem adquirida em função do nível educacional e o tipo de necessidades educacionais e a satisfação e motivação do aluno após a utilização do tabletop. Os resultados revelaram que o tabletop é uma tecnologia viável que pode ser aplicada com sucesso em contextos de necessidades educacionais especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias elencadas para o ensino de matemática no Fundamental II para pessoas com necessidades especiais foram (1) representações visuais direcionadas, (2) tutoria e/ou coensino, (3) aplicativos interativos voltados às PNE, (4) metodologias participativas e inclusivas (ex: atividades em grupo com educandos pré-selecionados) e (5) eletrônico específico, no caso um tablet com os softwares voltados ao ensino de matemática especificamente para um tipo de necessidade especial.

No levantamento do estado da arte, foi possível averiguar que no Brasil os professores de matemática não têm formação para atuar com educandos portadores de necessidades especiais no Ensino Fundamental II, normalmente este trabalho é realizado através da multifuncional, ou seja, tutoria (coensino), profissional responsável por passar as instruções ao docente quando a aplicação de abordagens diferenciadas.

Pode-se concluir com este trabalho, a partir dos estudos levantados, que em todo o mundo há um déficit no ensino de matemática para pessoas com necessidades especiais devido ao descaso governamental e falta de capacitação/habilidade de líderes pedagógicos.

REFERÊNCIAS

BAGGER, Anette; ROOS, Helena; ENGVALL, Margareta. Directions of intentionalities in special needs education in mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, v. 104, n. 1, p. 41-63, 2020.

CARIUS, Ana Carolina. TOPOLOGIA DO CIBERESPAÇO: redes sociais, aprendizagem colaborativa e matemática para além da sala de aula. *Ensino da Matemática em Debate*, v. 7, n. 2, p. 1-24, 2020.

CASCALES-MARTINEZ, A., *et al.* Using an Augmented Reality Enhanced Tabletop System to Promote Learning of Mathematics: A Case Study with Students with Special Educational Needs. *Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education* 13(2): 355-380. 2017.

CASSIBBA, Rosalinda *et al.* Teaching Mathematics at Distance: A Challenge for Universities. *Education Sciences*, v. 11, n. 1, p. 1, 2021.

DARRAGH, Lisa; VALOYES-CHÁVEZ, Luz. Blurred lines: Producing the mathematics student through discourses of special educational needs in the context of reform mathematics in Chile. *Educational Studies in Mathematics*, v. 101, n. 3, p. 425-439, 2019.

Delgado Martin, L., *et al.* Initial Teacher Training in Mathematics and Its Influence On Educational Improvement of Students with Special Needs. *Educacao & Formacao* 2(5): 3-19. 2017.

EDUCAÇÃO, PORTAL. Programas de Formação Continuada para Professores de Matemática.

Redacao, 22 de junho de 2018. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2018/06/22/o-que-motiva-professores-matematica-seguir-estudando/>> Acesso em 20/04/2021.

ERDEM, Raziye. Students with special educational needs and assistive technologies: A literature review. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, v. 16, n. 1, p. 128-146, 2017.

GIL, A.C. 2008. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo, Atlas, 175 p.

Hersh, M. and Johnson, M.A. (Eds.) (2008) *Assistive Technology for Visually Impaired and Blind People*. Springer, London.
<http://dx.doi.org/10.1007/978-1-84628-867-8>

Lancioni, G.E., *et al.* (2013) Technology-Based Orientation Programs to Support Indoor Travel by Persons with Moderate Alzheimer's Disease: Impact Assessment and Social Validation. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 286-293.
<https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.08.016>

LU, Xiaoli; LEUNG, Frederick Koon Shing; LI, Na. Teacher agency for integrating history into teaching mathematics in a performance-driven context: a case study of a beginning teacher in China. *Educational Studies in Mathematics*, v. 106, n. 1, p. 25-44, 2021.

MATTAR, F. N. *Pesquisa de Marketing: metodologia, planejamento*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

PITCHFORD, Nicola J. *et al.* Interactive apps promote learning of basic mathematics in children with special educational needs and disabilities. *Frontiers in Psychology*, v. 9, p. 262, 2018.

RAHAYU M.S.I., *et al.* The effectiveness of the use of the android-based carom games comic integrated to discovery learning in improving critical thinking and mathematical representation abilities. *Journal of Technology and Science Education*, 11(2), 270-283. <https://doi.org/10.3926/jotse.1151>

REXROAT-FRAZIER, Nanna; CHAMBERLIN, Scott. Best practices in co-teaching mathematics with special needs students. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 19, n. 3, p. 173-183, 2019.

RIGBY, Jessica *et al.* Learning Opportunities about Teaching Mathematics: A longitudinal case study of school leaders' influence. *Teachers College Record*, v. 122, n. 7, p. 1-44, 2020.

ROCHA, Helena. Using tasks to develop pre-service teachers' knowledge for teaching mathematics with digital technology. *ZDM*, v. 52, n. 7, p. 1381-1396, 2020.

RODIONOV, Mikhail A. *et al.* Design and implementation of adaptive technology for teaching mathematics to school children based on integrated diagnostic approach to subject preparation and competence development. *Amazonia Investiga*, v. 9, n. 26, p. 458-472, 2020.

RODRIGUES, William Costa, *et al.* *Metodologia científica*. Faetec/IST. Paracambi, 2007, p. 01-20.

SETOROMO, M. and B. HADEBE-NDLOVU. An exploration of n-service teachers' understanding of teaching mathematics in Grade R classrooms: A case study of Grade R in Lesotho University of KwaZulu-Natal, South Africa. *South African Journal of Childhood Education* 10. 2020.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

THURM, Daniel; BARZEL, Bärbel. Effects of a professional development program for teaching

mathematics with technology on teachers' beliefs, self-efficacy and practices. *ZDM*, v. 52, n. 7, p. 1411-1422, 2020.

VAN GARDEREN, Delinda; SCHEUERMANN, Amy; POCH, Apryl L. Special education teachers' perceptions of students' with disabilities ability, instructional needs, and difficulties using visual representations to solve mathematics problems. *Teacher Education and Special Education*, v. 42, n. 2, p. 175-188, 2019.

WILLIAMS, D., *et al.* Beginning high school teachers' organization of students for learning and methods for teaching mathematics. *Pna-Revista De Investigacion En Didactica De La Matematica* 15(1): 51-68. 2020.

Winter, E. and O'Raw, P., 2010. Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs. National Council for Special Education. Trim, Northern Ireland

YUREKLI, Bilge *et al.* Teaching mathematics for conceptual understanding: Teachers' beliefs and practices and the role of constraints. *Journal for Research in Mathematics Education*, v. 51, n. 2, p. 234-247, 2020.

**As TIC e o ensino remoto durante a
pandemia de Covid-19: ferramentas de
inclusão do aluno com deficiência**

Guilherme Sandaka

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.10

RESUMO

A matemática pode ser uma área de conteúdo desafiadora para todos os alunos e especialmente para os alunos com deficiência. A tecnologia assistiva pode apoiar o acesso, a participação e o desempenho de alunos com deficiência em matemática em geral e em ambientes de matemática inclusiva em particular. A temática escolhida para essa pesquisa está vinculada ao Projeto de Pesquisa Área Exatas e Tecnologias: recursos digitais para Matemática, Física e Química. A pesquisa pretende explorar o tema, Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), no ensino remoto para a inclusão de alunos com deficiência. Preocupação de como alunos do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental teriam acesso aos conteúdos e ao mesmo tempo poderiam acompanhar as aulas de maneira inclusiva.

Palavras-chave: inclusão. tecnologia. matemática.

ABSTRACT

Mathematics can be a challenging content area for all students and especially students with disabilities. Assistive technology can support the access, participation and performance of students with disabilities in mathematics in general and in inclusive mathematics settings in particular. The theme chosen for this research is linked to the Research Project Area Exacts and Technologies: digital resources for Mathematics, Physics and Chemistry. The research intends to explore the theme Use of Information and Communication Technologies (ICT) in remote teaching for the inclusion of students with disabilities. concern about how students from the first to the fifth year of elementary school would have access to the contents and at the same time could follow the classes in an inclusive way.

Keywords: inclusion. technology. mathematics.

INTRODUÇÃO

A maioria das pessoas concordaria que um dos principais objetivos da escolarização deveria ser o desenvolvimento da compreensão dos alunos sobre conceitos e procedimentos matemáticos básicos. Todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência e aqueles em risco de insucesso escolar, precisam adquirir os conhecimentos e habilidades que lhes permitirão descobrir problemas relacionados à matemática que encontram diariamente em casa e em futuras situações de trabalho. Infelizmente, para as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem devido alguma deficiência cognitiva a compreensão da matemática pode ser um desafio. Com a pandemia do Covid-19, a situação se agravou e devido aos fechamentos das escolas, os alunos não tiveram o suporte presencial dos professores.

Essa lacuna aumenta a cada ano, à medida que os alunos com deficiência continuam ficando para trás em relação aos colegas. Para que as escolas fechem essa lacuna de desempenho e atendam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), elas devem ver que todos os alunos atingem a proficiência acadêmica. As inovações baseadas em tecnologia podem formar a base de abordagens eficazes para ajudar os alunos que têm dificuldade com matemá-

tica a se esforçarem para alcançar a paridade com seus colegas.

Muitos alunos não fazem ligações conceituais diretas entre conceitos matemáticos concretos e tangíveis, não compreendem as representações desses conceitos ou relações e lutam para fazer a ligação da representação às abstrações. Muitas vezes, os alunos de educação especial estudam matemática aprendendo primeiro habilidades isoladas. Em seguida, eles aplicam essas habilidades resolvendo problemas de matemática estreitamente definidos que supostamente fornecem prática para essas habilidades.

Neste clima de soluções de software de alta tecnologia para a educação, tecnologias simples e antigas que fornecem aos usuários meios eletrônicos para fazer cálculos, simplificar e resolver expressões matemáticas e equações algébricas, muitas vezes calculadoras adaptativas, permitem que o usuário se concentre no conceito e na resolução de problemas. Aspectos da matemática. Tecnologias deste tipo, muitas vezes calculadoras adaptativas que servem como um equalizador na educação matemática e ajudam os alunos a desenvolver mais rápida e prontamente o senso de número, obter insights matemáticos e habilidades de raciocínio.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com SASSAKI acredita que a educação inclusiva visa construir uma sociedade para todas as pessoas, portanto, sua prática se baseia em princípios até então considerados diferentes, tais como: aceitação das diferenças individuais, valorização de cada pessoa, convivência na sociedade, diversidade humana, aprendizagem por meio da Cooperação (SASSAKI, 1999, p. 42). O sistema escolar inclusivo é um desafio para sua comunidade educacional para garantir que a maioria de seus alunos (independentemente de suas diferenças) possa aprender com sucesso.

O sistema escolar inclusivo é um desafio para sua comunidade educacional para garantir que a maioria de seus alunos (independentemente de suas diferenças) possa aprender com sucesso. Em 1994, a Espanha assinou a Declaração de Salamanca. Naquela época, muitos países, incluindo o Brasil, decidiram aumentar a inclusão, porque a desigualdade é uma característica marcante da realidade mundial. Dois anos depois, foi sancionada a Lei de Instruções e Fundamentos da Educação Nacional (LDB / 1996-Lei Federal 9.394 / 96), iniciando-se as discussões sobre sua formulação durante a aprovação da Constituição Federal. A LDB / 96 incorpora os princípios orientadores da “Declaração de Educação Mundial para Todos” e da “Declaração de Salamanca” e, sob a proteção da lei, garante que todas as crianças têm o direito de ir à escola. (Brasil, 1996).

Na década de 1990, a maior parte da educação das crianças com autismo era dividida em turmas especiais e escolas. Nestes ambientes, as consequências observadas da sua educação são diversas, por exemplo, estes alunos saem do isolamento e da solidão, na esperança de serem protegidos sem intervenção efetiva ou cuidados pessoais, em vez de cooperarem. A socialização destas crianças. Além disso, a falta de possibilidade de educação formal e a crença na teoria da “mãe geladeira” (o autismo é atribuído à falta de amor materno) tem levado muitas famílias a educar seus filhos em suas famílias, levando à “irresponsabilidade” nas escolas. O sistema neste campo (Brasil, 2010) é que com o desenvolvimento da pesquisa e compreensão das doenças, novos métodos clínicos e educacionais para o autismo têm surgido. O afastamento

não é mais entendido como um desejo pessoal superprotegido pelos pais; o estigma da doença mental foi eliminado do autismo Infantil; e a família não é mais culpada por não dar carinho ao filho. Da mesma forma, o mito de que apenas famílias de alunos autistas são aqueles que podem atender às suas necessidades gradualmente se desintegram. A mudança na compreensão do autismo é acompanhada por avanços no campo do autismo. Educação inclusiva. Perraudeau (2008) analisou o processo de aprendizagem e seu processo Duas estratégias de preconceitos (alunos e professores) que ilustram o quão difícil é sentido não só pelos alunos, mas também pelo professor.

Em 1994, a Espanha assinou a Declaração de Salamanca, embora muitos países, incluindo o Brasil, decidiram subir a bandeira da Inclusão, porque a desigualdade é um traço distintivo na realidade no mundo todo. Dois anos depois, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB / 1996-Lei Federal 9.394 / 96) foi sancionada e discutida. A elaboração começou durante o período de ratificação constitucional Federal. O LDB / 96 incorpora os princípios orientadores da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Educação para todos e a Declaração de Salamanca, e garantir O decreto dá acesso a todas as crianças e o direito de permanecer nas crianças escola. (Brasil, 1996). Entende-se que este “tudo” inclui as necessidades educacionais especiais, ou mais especificamente, pessoas com deficiência ou altas habilidades. O ensino especial é uma particularidade de educação que perpassa todos os níveis de escolaridade e outras modalidades. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, no âmbito da Educação Básica, tal característica está assim definida:

“Educação Especial: Modalidade da educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos ou serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001a, p. 39).”

Desta forma, é claro que os professores das escolas normais precisam ter o direito de usar conhecimentos específicos para auxiliar com os alunos em duas necessidades educacionais especiais. Nessa situação, é importante que o Professor saiba guiar os alunos, dando ênfase na educação especial e os serviços prestados como método de educação. De acordo com Saviani: “Os professores também podem ser capazes de perceber os obstáculos na escola e realizar as ações competentes ” (SAVIANI, 1995, p. 45). Portanto, Anache (2011) enfatizou que é necessário rever o conceito, valores e ideologias para garantir fortalecimento e aprendizado dos alunos com deficiência são principalmente estigmatizados por diversos pré-conceitos.

Antes de iniciar o processo de investigação, realizou-se uma prévia revisão de literatura para se verificar o que as pesquisas apontam sobre o tema escolhido. Utilizando os descritores “Inclusão”, “TIC”; “Ensino Remoto”; “Pandemia”, no Google Acadêmico, obteve-se aproximadamente 744 resultados. Selecionando as pesquisas dos últimos dois anos, verificou-se cinco trabalhos relevantes dentro da temática dessa investigação. Dentre os trabalhos pesquisados, foram selecionados os trabalhos publicados no período da pandemia de Covid-19 (entre fevereiro de 2020 e dezembro de 2021), os quais são trazidos neste capítulo.

Oliveira e Barbosa (2021) apresentam uma pesquisa que investigou a percepção dos professores de graduação do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) sobre o modo de como era a participação dos alunos com deficiência no período pandêmico. Os resultados indicaram

que mais da metade dos alunos com deficiência não acompanharam as aulas remotas por diversos motivos, destacando-se, a falta de acesso à internet ou até mesmo a um computador ou celular com conexão. Com essa observação dos autores, se faz urgente, mais do que nunca, a inclusão digital dos brasileiros, especialmente em tempos que o acesso à internet é uma ferramenta básica de comunicação. Ousa-se dizer que mesmo antes de haver uma inclusão das pessoas com deficiência no processo educacional é preciso a sua inserção não sociedade como um todo, inclusive tendo direito e acesso a ferramentas digitais e todos os direitos básicos de qualquer cidadão. Corroborando com os resultados obtidos por Oliveira e Barbosa (2021), o estudo realizado por Fernandes, Santana e Brito (2021), no qual é abordada a questão do acesso à tecnologia da população brasileira, chegando a uma reflexão sobre a influência da desigualdade social no país no acompanhamento do ensino remoto. Desse modo, a desigualdade social é um fator que foi escancarado no Brasil durante o período de ensino remoto. Não há que se falar em políticas de inclusão para pessoas com deficiência sem antes superar as mazelas da desigualdade social que permeiam o Brasil. Com isso, nota-se que, embora, a legislação brasileira sobre a inclusão de pessoas com deficiência seja, de fato, promotora da igualdade de direitos e acesso universal à educação, a promoção por uma sociedade menos desigual e a promoção do acesso da população à tecnologia são fatores limitantes na busca por inclusão escolar.

A pesquisa de Lebedeff e Grutzmann (2020) discute a problematização do conceito de inclusão referente ao ensino da matemática tanto antes, quanto durante o período da pandemia de Covid-19. Para isso os autores discutiram tópicos acerca da formação de professores, subsídios legais e condições do espaço físico da escola. Com isso, mesmo com a promoção teórica da inclusão, introdução da questão inclusiva na formação de docentes e o debate sobre o tema, o ensino da matemática recai na problemática da falta de infraestrutura e equipamentos na maioria das escolas públicas. Isso se dá para o ensino de matemática de um modo geral.

O trabalho de Bezerra, Veloso e Ribeiro (2021) vem ao encontro de Lebedeff e Grutzmann (2020), trazendo reflexões sobre limites, desafios e possibilidades no que concerne às TIC durante o ensino remoto. Uma reflexão acerca dos desafios e possibilidades do uso das TIC no ensino da matemática se dá sobre o preparo dos alunos para lidar com tal situação. Muito embora a geração de alunos nascidos após o ano dois mil seja uma geração nascida no mundo em que a internet e a tecnologia são ferramentas essenciais de comunicação, grande parte desse público não apresenta as mínimas habilidades necessárias para trabalhar de maneira aplicada com programas que ajudem na resolução de problemas. Ou seja: antes de ensinar a matemática, o professor deve se preocupar em formar os alunos para que sejam aptos a estarem no mundo digital desde os conceitos mais simples de informática.

Por fim, o trabalho de Diehl (2021) relata que mesmo sendo oferecidos meios tecnológicos buscando a redução da evasão escolar, vários fatores interferiram nesse processo, reduzindo a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Há que se considerar que um dos elementos que levou a tornar mais exposta a desigualdade social no Brasil foi o fato da redução da renda das famílias no período pandêmico. Com a pandemia vieram as paradas do comércio, indústrias e da vida em seu ritmo normal. Dessa forma, a busca pela sobrevivência focou nos itens essenciais para alimentação e manutenção de um mínimo de dignidade para viver, embora isso não tenha sido alcançado por grupos mais pobres da população. Como consequência da queda do poder aquisitivo, muitas famílias tiveram que fazer, até mesmo, uma remodelação da sua dieta ou, em casos mais extremos (e que se tornaram comuns), a ferida da fome foi colocada

em evidência.

A instrução matemática é uma área em que muitos alunos necessitam de educação especial e intervenções para que haja a inclusão de alunos com deficiências, principalmente cognitivas. Com base em boas práticas de avaliação e metodologia, o ensino de matemática pode ser planejado efetivamente usando dispositivos de TCI para preparar e capacitar os alunos para se tornarem astutos e solucionadores de problemas usando conceitos e habilidades matemáticas. Os professores devem manter uma mente aberta com a importância de incorporar dispositivos TCI no currículo de matemática e fornece novas metodologias de ensino. A Tecnologia Assistiva pode promover maior independência para os alunos, permitindo-lhes realizar tarefas que eles anteriormente ou incapaz de realizar, ou tinha grande dificuldade realizando, fornecendo aprimoramentos ou alterações métodos de interação com o currículo.

Os alunos podem ter problemas com matemática por uma variedade de razões. A TCI pode ser um ativo e uma economia de tempo para professores quando usados de forma eficiente para instrução em sala de aula e gestão, especialmente para os alunos que normalmente pontuam abaixo de seus pares cronológicos em medidas de matemática. A tecnologia assistivas fazem parte de recursos de tecnologia e rede podem fazer a ponte entre lacunas de acessibilidade para pessoas com deficiência em matemática. As ferramentas ajudam os alunos a obter acesso a recursos, comunicar-se com outros, e realizar tarefas acadêmicas de forma independente.

O Conselho Nacional de Professores de Matemática (CNDM) recomenda fortemente que a ênfase principal deve ser na resolução de problemas e aprendizagem baseada em atividades em matemática. Os dispositivos de tecnologia na educação matemática têm o potencial de promover maior independência para todos os alunos, permitindo realizar várias tarefas que antes eram difíceis ou impossíveis. Por exemplo, o CNDM recomenda que os aplicativos de computador e o uso de calculadoras sejam ensinados a todos os alunos. O uso de planilhas de computador e bancos de dados pode ser útil para os alunos na organização de dados e fornecer informações visuais como fotos de dados. Os alunos podem então exibir conceitos em formato de apresentação, ou podem imprimir os dados. Assim como alunos que têm dificuldades com tarefas de papel e lápis (ou seja, manter números e problemas alinhados) pode beneficiar de processadores de números eletrônicos e planilhas de matemática. Esses programas permitem que os alunos trabalhem problemas de matemática diretamente em um computador.

O Smartick é um exemplo de aplicativo que pode ser usado no computador que fornece aos professores de matemática materiais gratuitos, informações, para ajudar e aconselhar com assuntos além da matemática. Os alunos podem simular contas com os games enquanto exploram estatísticas. As funcionalidades deste programa contêm muitos tipos de atividades práticas projetadas para reforçar os conceitos matemáticos por meio de projetos independentes, adequados para crianças, estimulando o engajamento centrado no aluno. Os alunos podem trabalhar em níveis de desenvolvimento adequados. A estrutura dos engajamentos permite que os alunos façam escolhas e usem ferramentas para obter uma compreensão mais profunda do conceito que está sendo trabalhado.

Coelho (2010, p. 56) conceitua o termo restrição afirmando que: “a inclusão seja compreendida como um complexo e sucessivo processo em que novas necessidades e mudanças são exigidas.” À vista disso é imprescindível imaginar significados às práticas inclusivas entre outros motivos é indispensável perceber suas diferenças e seus aspectos legais. A escola inclu-

siva permite que o estudante obtenha acesso ao currículo, para isso, a instituição de ensino deve fomentar mudanças que possa considerar as necessidades diante à deficiência do acadêmico com necessidades. Vale evidenciar que ao aplicar o termo “deficiência” deve-se ponderar sua amplitude na qual envolvem: pessoas com deficiência física, intelectual, superdotadas, entre outras. A adaptação curricular inicia com os objetivos de integração, os quais se não pensados à luz das necessidades e habilidades do estudante enquanto inicia seu método de aprendizagem torna-se um evidente objeto de réplica nos discursos sobre as escolas inclusivas (STAINBACK *et al.*, 1999).

Em argumento a complexidade em torno do trabalho com a competência na escola, Sacristán (2000) sinaliza o quanto os currículos vêm sendo compreendidos de maneira diversificada por gestores/pesquisadores/profissionais da educação, pois algumas linhas de pensamento os significam como um esquema, um plano, uma proposta que define objetivos a serem alcançados, conteúdo a serem ensinados e aprendidos, metodologias a serem empregadas, constituindo o que é classificado por currículo prescrito.

Nessa mesma via, existem linhas de pensamento que problematizam uma criação de currículo uma vez que um conjunto de experiências vivenciadas por professores e alunos nas práticas sociais estabelecidas com a informação. Isso diz respeito ao denominado currículo real ou currículo vivido/praticado. Além disso, há constituições teóricas que versam sobre os currículos ocultos, tencionando acerca das normas sociais, princípios, valores e ideologias que são transmitidos por meio do processo de escolarização.

Mediante várias concepções, Sacristán (2000) defende que o currículo articula a apropriação/problematização do conhecimento, não podendo esvaziar seu conceito em algo anagógico, mas por meio das condições em que se realiza e se converte em uma forma pessoal de adentrar em convivência com as culturas. A escola, para esse autor, só desempenha sua função social quando assume a tarefa de criar contextos de ensino-aprendizagem que permitem ao aluno vivenciar experiências significativas em torno dos saberes, pois uma pedagogia sem compromisso com o conhecimento “[...] seria contrária às finalidades da Escola, e, sobretudo, à primeira delas: a [...] [mediação] de saberes que permitam aos alunos introduzir-se no mundo, compreendê-lo ou torná-lo mais habitável.” (MEIRIEU, 2005 p. 150).

É necessário que os docentes se adaptem e façam mudanças nas grades curriculares para que todos os alunos se sentiam incluídos nas atividades e possam socializar com os demais estudantes para que haja uma melhor adaptação educacional frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos autistas, deve-se haver uma adaptação do currículo regular para que sejam criadas estratégias e critérios de atuação docente, argumentando decisões que possibilitem ajustar a circunstância educativa escolar às maneiras peculiares de aprendizagem. Essas adaptações curriculares simultaneamente com outros ajustes e as modificações promovidas com as essas diferentes exigências curriculares, respondem às necessidades de cada aluno, favorecendo com isso, as condições que lhe são indispensáveis para que se realize uma experiência expressiva (CUNHA, 2014). Leite (2008) destaca que algumas propostas devem ser elaboradas com mais frequências para alunos com necessidades educacionais especiais com deficiência, da mesma forma que qualquer outro aluno também é essencial que o docente identifique no cotidiano educacional a exemplo:

- Se esse aluno apresenta a evolução satisfatória durante as atividades realizadas;

- Qual e como está sendo o ritmo de sua aprendizagem diante dos mais diversos
- Conteúdos curriculares, como sua aprendizagem evolui, deve ser observado se o aluno responde de maneira lenta, normal ou rápida;
- O professor deve observar se o aluno autista se exhibe motivação para realizar as
- Atividades propostas em sala de aula ou até mesmo as trazidas de casa;

As adaptações não necessárias e por se remediar de uma grande dimensão necessita de confirmação técnico-político-administrativa para estar colocada em efetivação. Diante disso, abrangem ações que são de dever de instâncias político-administrativas superiores, já que determinam modificações de atribuição política, administrativa, financeira, burocrática, entre outras. Ou seja, estão além do domínio ou até mesmo da função do docente (LEITE, 2008).

O modelo dessas adaptações de grande aspecto está nas mudanças de acomodação do espaço corporativo da escola, como a aquisição do mobiliário exclusivo assim como de equipamentos e recursos materiais para acolher as necessidades dos alunos com deficiência física. No que se refere a propostas relacionadas ao nível comum, serão apresentadas algumas estratégias que podem ser utilizadas para a inclusão, para isso, o docente deve pensar em criar estratégias metodológicas diversificadas que permitam ajuste de maneira como cada assunto será advertido aos diferentes estilos de aprendizagem para que seja alcançada toda turma, inclusivamente o aluno autista incluso entre todos envolvidos (BLANCO, 2004).

Outra proposta bastante relativa é impulsionar a prática da turma a consideração da colaboração durante a execução das atividades propostas, de modo a encorajar um vínculo com todos os colegas de turma, isso propõe um modo de lidar com a diferença entre ambos. Partindo desse hábito essas crianças aprendem não apenas com o docente, mas igualmente com seus colegas a integrarem uns com os outros. A assistência influencia positivamente o rendimento em sala de aula, para o autista as relações sociais assim como o desenvolvimento pessoal são consideradas um ótimo encorajamento individual (LEITE, 2008). Por fim, tais propostas e adaptações devem ser planejadas para serem desenvolvidas visando alcançar melhores resultados para a experiência do aluno autista, através de um currículo inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário pandêmico entre fevereiro de 2020 até o início de 2022, de fato, foi um período em que as desigualdades sociais no Brasil foram colocadas em evidência. Alunos com acesso à internet e com dispositivos para acesso puderam ser inseridos na realidade do ensino remoto, nunca antes vivida por um período tão longo em todo o mundo. Por outro lado, famílias lutando para conseguir o básico para sobrevivência, sem conexão e sem meios de utilizar a internet foram marginalizadas no processo de ensino.

Se o processo de inclusão de alunos com deficiência em salas de aula regulares era uma realidade que sofria toda sorte de empecilhos, tal situação se tornou praticamente insustentável durante o período sem aulas presenciais. Alunos com as mais variadas deficiências necessitam de um ambiente adequado para acompanhar o conteúdo ensinado, de maneira digna e inclusiva. Entretanto, a inclusão desses alunos em um processo de ensino remoto, sem que haja condi-

ções mínimas necessárias para acompanhamento das aulas e atividades na rede, é algo que nos deve levar a uma profunda reflexão.

Os pais, que tiveram que atuar como pedagogos, professores e tutores, sem a formação para isso, sentiram na pele a necessidade de um processo de ensino e aprendizagem inclusivo e com elementos facilitadores. Dessa forma, ao invés de nos perguntarmos sobre metodologias utilizadas para alunos com deficiência no ensino remoto, deveríamos refletir sobre a exclusão dessas pessoas, que foi tão fortemente evidenciada com a pandemia de Covid-19.

REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Ayach. Aprendizagem de Pessoas com Deficiência Intelectual: Desafios Para o Professor. In: MARTINEZ, Albertina Mitjans. TACCA, Maria Carmem Vilela Rosa (Org.). Possibilidades de Aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP. Editora Alinea, 2011.

BARBATO, Silviane. (Orgs.) Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Brasília, 2010.

BEZERRA, N. P. X.; VELOSO, A. P.; RIBEIRO, E. Resignificando a prática docente: experiências em tempos de pandemia. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 323917, 2021. DOI: 10.47149/pemo.V2i3.3917. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3917>. Acesso em: 15 fev. 2022.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J.A. (org.). Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed editora, 2004.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. BRASIL.

COELHO, Cristina M. Madeira. Inclusão Escolar. In: MACIEL, Diva de Albuquerque; BARBATO, Silviane. Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar. Brasília: Editora UnB, 2010.

CUNHA, E. Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 5ª ed. RJ: Wak Ed., 2014.

DIEHL, Cristiane Castro. O ensino remoto e suas implicações no ensino da matemática. 2021. 82f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Matemática, Araias, 2021.

FERNANDES, Marinalva Nunes, JAIME DE JESUS SANTANA, and Tatiane Novais Brito. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE MATEMÁTICA MEDIADO POR TECNOLOGIA EM PERÍODO PANDÊMICO. Revista Educativa-Revista de Educação 24 (2021).

LEBEDEFF, T.; PHILIPSEN GRUTZMANN, T. Inclusão escolar, ensino de matemática e pandemia: algumas considerações. Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática, v. 3, n. 3, 11 nov. 2020

LEITE, Francisco Tarciso. Metodologia científica: métodos e técnicas de pesquisa. Aparecida: Ideias & Letras, 2008

MEIRIEU, Philippe. A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar. Tradução de Fátima

Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. [Links]

MEIRIEU, Philippe. O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed. 2005. [Links]

OLIVEIRA, P. de J. D.; OLIVEIRA, W. P. de.; BARBOSA, R. P. C. e. The perception of teachers about the inclusion in the remote teaching of students with disabilities during the new coronavirus pandemic. Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 7, p. e4710716380, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i7.16380. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16380>. Acesso em: 15 feb. 202

PERRAUDEAU, M. Estratégias de Aprendizagem – como acompanhar os alunos na aquisição dos saberes. Porto Alegre: Artmed,2008.

SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAVIANI, D. Educação brasileira: estrutura e sistema. Campinas: Editores Associados, 1995.

SASSAKI, R. K. Inclusão - Construindo uma Sociedade para Todos. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

STAINBACK, S. Inclusão: Um guia para educadores. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

O negro no Brasil e a relevância da educação no movimento de combate da discriminação racial

The black in Brazil and the relevance of education in the movement to combat racial discrimination

Daniela Vieira da Silva Nodari

Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade do Estado de Mato Grosso

Especialização em Gestão e administração da escola pela Universidade Norte do Paraná

Discente no programa de mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis

Técnica administrativa educacional efetiva na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

<http://lattes.cnpq.br/6290637076545383>

<https://orcid.org/0000-0002-5640-8887>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.11

RESUMO

Esse estudo foi parcialmente apresentado no Congresso de Pesquisa em Educação (CONPEduc) - políticas autoritárias e democracia: questões urgentes para a Educação, da Universidade Federal de Rondonópolis no ano de 2022. Desenvolvida a partir dos métodos da pesquisa bibliográfica e qualitativa, possui o objetivo de defender o importante papel que a educação representa no processo de reestruturação de valores na busca em construir uma sociedade antirracista. A partir de uma sucinta narrativa teórica sobre a condição do negro no Brasil, início com um breve relato sobre os acontecimentos históricos mais conhecidos sobre racismo em âmbito internacional, remetendo para o período escravocrata, relatando a forma que o racismo se manifesta nos diversos âmbitos da sociedade e os avanços singelos dos movimentos de luta e da legislação brasileira. Descrevo a importância do professor se posicionar nos espaços escolares e a responsabilidade que ele possui em discutir o racismo na escola. Prosseguindo, abordo sobre o movimento negro e a conquista das leis nº 10.639/2003 e nº 12.711/2012. Concluo que a escola deve estar na linha de frente do combate ao racismo, sendo assim, é necessário que o educador reflita sobre o seu poder de participação no processo de mudança dos valores racistas concebidos por nossa sociedade, assumindo uma postura ativa em prol dessa mudança. Finalizo deixando a seguinte reflexão: Iremos continuar ignorando o problema do racismo para que se estenda até as próximas gerações ou iremos agir agora para mudarmos a triste realidade do negro brasileiro?

Palavras-chave: racismo. negro. educação.

ABSTRACT

This study was partially presented at the Congress of Research in Education (CONPEduc) - authoritarian policies and democracy: urgent issues for Education, at the Federal University of Rondonópolis in 2022. Developed from the methods of bibliographic and qualitative research, it has the objective of to defend the important role that education plays in the process of restructuring values in the quest to build an anti-racist society. Starting from a succinct theoretical narrative about the condition of black people in Brazil, I begin with a brief account of the most well-known historical events on racism at an international level, referring to the slavery period, reporting the way racism manifests itself in the various spheres of society and the simple advances of the struggle movements and Brazilian legislation. I describe the importance of the teacher to position himself in school spaces and the responsibility he has in discussing racism at school. Continuing, I address the black movement and the conquest of laws No. 10.639/2003 and No. 12.711/2012. I conclude that the school must be at the forefront of the fight against racism, therefore, it is necessary for the educator to reflect on his power to participate in the process of changing the racist values conceived by our society, taking an active stance in favor of this change. . I conclude by leaving the following reflection: Are we going to continue ignoring the problem of racism so that it extends to the next generations or are we going to act now to change the sad reality of black Brazilians?

Keywords: racism. black. education.

INTRODUÇÃO

As diferenças sempre desencadearam disputas entre os povos, na história da humani-

dade temos vários exemplos de perseguições, genocídios, discriminação e retaliação precedidos por conflitos religiosos, de nacionalidade, cor de pele, condição social, sexo, enfim, são inúmeros os fatores que desencadearam esses períodos bárbaros, algumas dessas disputas privilegiaram certos povos em detrimento de outros, através da oficialização da discriminação contra negros, judeus, índios entre outros, em alguns países.

A institucionalização não existe mais em muitos países, porém, esses povos sofrem com o preconceito até os dias atuais, porém, esse artigo trata sobre a discriminação contra os negros, fato que se oficializou no Brasil com o regime escravocrata por mais de trezentos anos e foi abolida há cerca de cento e trinta anos. Apesar de atualmente o negro ser “livre”, dificuldades ocasionadas exclusivamente pelo seu fenótipo ainda são enfrentadas.

Em um país com tanta desigualdade social como o Brasil, torna-se necessário ressaltar que a classe pobre não está limitada a cor da pele negra, porém, os meios para conseguir alcançar as classes posteriores ficam mais restritos aos brancos por conta do preconceito que permeia a nossa sociedade, assim como, o acesso a outras oportunidades.

Nos tempos atuais o racismo ainda representa um problema social complexo, como mulher negra vivendo no Brasil, lidei com as diversas faces do preconceito racial entranhadas em nossa sociedade. Minhas experiências, motivaram o desenvolvimento dessa pesquisa, que foi desenvolvida a partir dos métodos da pesquisa bibliográfica e qualitativa.

Esse artigo foi parcialmente apresentado no Congresso de Pesquisa em Educação (CONPEduc) - políticas autoritárias e democracia: questões urgentes para a Educação, organizado pela universidade federal de Rondonópolis no ano de 2022. A presente pesquisa possui como objetivo geral, defender o importante papel que a educação representa no processo de reestruturação de valores na busca em construir uma sociedade antirracista, o papel do professor e o impacto que a sua postura diante do assunto representa no combate ao racismo, pretendo, provocar uma reflexão sobre qual está sendo o posicionamento do professor diante desse cenário. Nessa conjuntura, a escola configura um espaço de discussão importante no processo de combate ao racismo, pois trata-se de uma organização que possui como objeto de trabalho a formação de sujeitos dos quais tem suas personalidades moldadas a partir do aprendizado adquirido no ambiente escolar, o que reflete nas mudanças de padrão de comportamento da sociedade.

O RACISMO INSTITUCIONAL

De acordo com Munanga (2010), o racismo já foi institucionalizado em vários países, talvez o mais conhecido seja o regime nazista liderado por Adolf Hitler de 1940 á 1945 o antissemitismo que significa ódio aos judeus perseguia judeus e ciganos, torturando e matando, motivados pelo ódio ao o que é diferente. Segregações raciais também ocorreram em alguns países, como nos Estados Unidos que até o século passado separava as pessoas em brancas e negras, dessa forma, essas pessoas não podiam se casar, estudar, morar ou frequentar os mesmos lugares. O regime de segregação racial denominado como apartheid ocorrido de 1948 a 1994, levou o líder do movimento contrário ao regime Nelson Mandela a ser condenado e preso por 27 anos.

No Brasil, o racismo contra negros foi institucionalizado através do regime escravocrata que imperou no país por mais de três séculos. A escravidão do negro foi uma forma de lucrar com

as terras descobertas pelos portugueses no Brasil. Na costa litorânea, com a mão de obra escrava, a monocultura e o latifúndio sustentaram a economia por cerca de trezentos anos, nesse contexto, o escravo representou a maior força de trabalho, com o apoio da igreja que alimentava a ideia de que o negro na condição de escravo devia obediência ao seu senhor. O preceito no país era de que o escravo fazia o trabalho pesado gerando lucro ao seu senhor, que este por sua vez o obrigava-o e controlava-o nas tarefas cotidianas (CAÇÃO E FILHO, 2010).

PERÍODO ESCRAVOCRATA NO BRASIL

Sob o regime escravocrata, os escravos foram tratados como mercadorias, viveram sem dignidade alguma, enriqueceram e cuidaram dos senhores integrantes da sociedade brasileira e o país por sua vez, se beneficiou com esse período através da movimentação da economia. Os negros trabalhavam sem receber nada em troca, sem escolhas tiveram que abdicar de suas vidas em prol da riqueza alheia, sendo obrigados a esquecer sua língua, religião, tradições e costumes.

O africano era tratado como mercadoria, um objeto de interesse das pessoas que os capturavam e os vendiam e também daqueles que o utilizava como mão - de - obra nas minas, plantações de cana e café. Então, os negros encontraram dificuldades para manter sua identidade e estrutura social devido a violência que sofriam pelos “senhores “. As mulheres negras além de serem objetos de uso sexual nos casarões, eram elas que amamentavam os filhos dos brancos e tomavam conta das atividades domésticas. Devido essa condição, muitas escravas ao engravidarem preferiam suicidar-se para que seus filhos não tornassem escravos. Sem contar que o processo de Industrialização obrigou que os escravos fossem libertos a fim de possuírem pessoas que pudessem consumir seus produtos, mas uma vez permaneceu na miséria, abandonados e excluídos de emprego, moradia. (JESUS ET AL 2010).

A escravidão do negro foi uma forma de lucrar com as terras descobertas pelos portugueses no Brasil. Na costa litorânea, com a mão de obra escrava, a monocultura e o latifúndio sustentaram a economia por cerca de trezentos anos, nesse contexto, o escravo representou a maior força de trabalho, com o apoio da igreja que alimentava a ideia de que o negro na condição de escravo devia obediência ao seu senhor. O preceito no país era de que o escravo fazia o trabalho pesado gerando lucro ao seu senhor, que este por sua vez, o obrigava-o e controlava-o nas tarefas cotidianas (CAÇÃO E FILHO, 2010).

Ainda segundo Caçõ e Filho (2010), os escravos estavam a frente de quase todos os trabalhos na colônia. Nas fazendas era ele quem devastava a mata, limpava o solo, plantava, colhia, tratava e ensacava os grãos. O negro também movimentou o comércio, não com a sua mão de obra mercantilista e sim como mercadoria de venda, o comércio dos escravos vindos da África foi muito lucrativo, fazendo girar a economia de um modo geral. Qualquer cidadão que tivesse o mínimo de recursos conseguia comprar um ou mais escravos para compor o seu patrimônio.

A abolição da escravatura no Brasil ocorreu através da Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888, essa lei foi denominada como Lei Áurea, após a abolição, os negros não receberam assistência do governo, assim como, dos senhores para os quais trabalhavam, muitos ficaram sem ter onde morar e o que comer, foram marginalizados, excluídos e sofreram com o preconceito da sociedade.

Para comemorar a outorga da Lei Áurea, a corte realizou um baile. Cabe ressaltar a condição na qual o negro, ex-escravo, foi inserido. A saber, só puderam entrar como criados.

Além disso, não houve espaço para se pronunciarem a respeito, obviamente, como se necessitassem de outra lei áurea para libertarem a voz e a angústia. A lei, em sua finalidade, não garantia qualquer proteção social (CAÇÃO E FILHO, 2010).

O mais intrigante nos casos citados anteriormente é o fato de eles terem sido legalizados e oficializados por nações, através de leis, ou seja, o ódio e a violência contra negros eram permitidos, conseqüentemente, os grupos que deveriam ter sido protegidos foram humilhados, explorados, perseguidos e mortos com total concordância dos líderes de seus países.

A HERANÇA COMPULSÓRIA DO NEGRO NO BRASIL

Mais de 130 anos se passaram e os reflexos desse período perduram no meio da nossa sociedade, se manifestando tanto através dos preconceitos, quanto, através das desigualdades sociais. O negro ainda sofre com os vestígios da época da escravidão, tanto que, na sua maioria pertencem a classe pobre ou estão abaixo da linha da pobreza, as vítimas de assédio são em sua maioria negras, os brancos nas universidades ainda são maioria.

De acordo com Bittar e Almeida *apud* Paixão (2006), no Brasil os negros representam apenas 4% dos rendimentos no país (incluem nesse percentual os salários, aposentadorias, programas de renda mínima e aplicações financeiras); os pardos, 21,9%; e os brancos, 74,1%. Segundo o autor, essa realidade reflete a necessidade de reflexão sobre a relação da desigualdade e a pobreza no Brasil com o componente racial. É notório que a riqueza está concentrada entre os brancos e a pobreza entre os negros. Avançando com Jesus et al *apud* IBGE (2010), o nível de analfabetismo entre brancos é de 8,4% e entre negros, em torno de 20%. Em um país com tanta desigualdade social como o Brasil, torna-se necessário ressaltar que a classe pobre não está limitada a cor da pele negra, porém, os meios para conseguir alcançar as classes posteriores ficam mais restritos aos brancos por conta do preconceito que permeia a nossa sociedade, assim como, o acesso a outras oportunidades.

O racismo é um problema social complexo, pois, quem é racista não assume essa condição justificando as suas atitudes constantemente através de brincadeiras e dissimulações. Dessa forma, o racismo no Brasil na maioria das vezes se concretiza através de piadas racistas, xingamentos nos estádios de futebol durante manifestações esportivas, na exclusão de uma pessoa que coincidi com o perfil procurado por uma empresa no processo seletivo a fim de preencher uma vaga de emprego, no surgimento de grupos que proclamam o ódio entre os negros e etc. O brasileiro também acredita no chamado “mito da democracia racial”, que significa acreditar na existência de igualdade entre raças diferentes, negando a existência do racismo no país. (MUNANGA, 2010).

Ocorre que no Brasil, teoricamente o cidadão tem oportunidades e direitos igualitários garantidos pela Constituição Federal de 1988, que em sua redação traz como objetivos fundamentais, construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos, sem preconceitos de origem raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; repúdio ao terrorismo e ao racismo e que todos são iguais perante a lei. Na Declaração Universal dos Direitos Humanos elaborada pela ONU em 1948 é estabelecido que todo ser humano tem direitos invioláveis sem distinção de qualquer espécie. Essas leis tornaram-se uma proteção contra a vida e as escolhas pessoais dos negros, indígenas e mestiços do país e em contrapartida traz uma falsa

sensação de que o racismo já é um problema superado no país.

Provavelmente o fato do Brasil atual não ter mais o racismo oficializado, como ocorreu nos séculos passados, tornou-se uma proteção contra atentados mais graves nas vidas e escolhas pessoais da maioria dos negros, indígenas e mestiços do país, assim como também, por existirem leis exprimindo que “todos são tratados de maneira igual”, fez surgir o termo “meritocracia” que defende a ideia de que todo ser humano é capaz de prosperar através dos seus esforços, não importando a sua raça, classe social ou etnia.

A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO NO COMBATE AO RACISMO

O racismo é um problema social implícito, pois, quem é racista não assume e geralmente expõe o preconceito através de brincadeiras e dissimulações. Dessa forma, o racismo no Brasil na maioria das vezes se concretiza através de piadas racistas, xingamentos nos estádios de futebol durante manifestações esportivas, na exclusão de uma pessoa que coincidi com o perfil procurado por uma empresa no processo seletivo a fim de preencher uma vaga de emprego, no surgimento de grupos que proclamam o ódio entre os negros e etc. O brasileiro também acredita no chamado “mito da democracia racial”, que significa acreditar na existência de igualdade entre raças diferentes, negando a existência do racismo no país. (MUNANGA, 2010).

Compreender o que é o racismo e suas diferentes manifestações, assumindo assim, que o problema existe no Brasil é o primeiro passo para combatê-lo. Refletindo o que acontece na sociedade, muitos professores reproduzem o mito da democracia racial, agindo de forma passiva dentro da sala de aula, optando por não discutir a respeito do racismo com os alunos e por vezes usando como justificativa o direito de autonomia do professor na sala de aula, porém, com isso, ele acaba produzindo práticas racistas no ambiente escolar, e, talvez expondo o seu próprio racismo (GOMES, 2005).

Em 2003 foi publicada a lei federal nº 10.639/03, tornando obrigatória a implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira no âmbito de todo o currículo da educação básica. Estabelece ainda que deva ser abordado a história da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, buscando relatar sobre a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.

Contudo, Gomes (2005), ressalta sobre a necessidade em articular a teoria com a prática no espaço escolar, através da adoção e implementação de medidas concretas, na busca da quebra de paradigmas, buscando a aproximação com a comunidade negra, grupos culturais e religiosos, dessa forma, é possível conhecer as características desses grupos e entender os seus limites, de forma a respeitá-los.

Julgo ser necessário que os educadores se coloquem na fronteira desse debate e que a cobrança de novas posturas diante da questão racial passe a ser uma realidade, não só dos movimentos negros, mas também dos educadores, dos sindicatos e dos centros de formação de professores. Quem sabe assim, poderemos partir para iniciativas concretas, desenvolvendo projetos pedagógicos juntamente com a comunidade negra, com as ONG's e com os movimentos sociais. Assim, poderemos realizar discussões na escola que trabalhem temas como: a influência da mídia, a religião, a cultura, a estética, a corporeidade, a música, a arte, os movimentos culturais, na perspectiva afro-brasileira (GOMES, 2005, pág.151).

A utilização de estratégias de intervenção que possam moldar a construção de valores e identidade a fim de combater o racismo e valorizar as diferenças, se constituem como ferramentas importantes no processo de formação de uma sociedade antirracista.

MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA E POLÍTICAS DE REPARAÇÃO

A criação da lei nº 10.639/03, assim como outras vitórias fazem parte das conquistas alcançadas através do movimento negro no Brasil, por isso Gomes (2005), relata sobre a necessidade de os educadores conhecerem a história, lutas e conquistas do movimento negro.

Segundo Bittar e Almeida (2006), historicamente no Brasil, o início da resistência negra foi em meados do século XVI com a vinda dos primeiros negros trazidos da África. No estado da Bahia ocorreu a Revolta dos Malês através de uma resistência organizada. Em Alagoas foi instituída na Serra da Barriga a República dos Palmares terminando em 1695 com a morte de Zumbi de Palmares. Já no século XX por volta da década de 1940, organizou-se o movimento chamado Frente negra de combate ao racismo que teve grande oposição na época da ditadura sob o argumento de transgredir a segurança nacional.

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém, ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. Além disso, a educação, no Brasil, é um direito constitucional conforme o art. 205 da Constituição Federal (1988). Contudo, todas as pesquisas oficiais realizadas nos últimos anos apontam como o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais (GOMES, 2011).

Como resultado de muitas lutas dirigidas pelos movimentos, buscando reparar a desigualdade racial, são elaboradas políticas visando inserir os negros nos diversos meios da sociedade, a mais conhecida das políticas de reparação no âmbito da educação e talvez também a mais polêmica, é a Lei Federal nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 que determina a destinação de um percentual de vagas fornecidas pelas universidades públicas e instituições que ofertam cursos técnicos para autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, muitos indivíduos não concordam com essa política, se apoiando na ideia da meritocracia, na tentativa de defender um discurso de que o negro tem a mesma capacidade do branco para acessar as universidades públicas, o que algumas vezes ocorre, porém, atrás dessa narrativa a finalidade acaba se perdendo de sua real motivação a respeito da criação dessa lei, que é o fato do país ainda manter uma dívida histórica com essas pessoas.

O autor Junior *et al.* (2018), faz uma retrospectiva de como as políticas de ações afirmativas, sobretudo a cota racial, se espalhou pelo Brasil movida pelo ressentimento causado nas pessoas através do mito da democracia racial, esta que foi por muito tempo esteio da identidade nacional hegemônica. A resistência do movimento negro que sofreu oposições iniciais, conseguiu incluir em sua agenda de demandas, de maneira centralizada, as políticas de ações afirmativas. Somando-se a isso, o avanço da democratização no decorrer da existência da Nova República marcada pelos pilares congressistas da constituição de 1988 e uma sequência de presidentes que permitiram o apoio do MEC ao longo do processo de criação das políticas contribuiu para a sanção da lei federal que tornou as cotas obrigatórias no sistema federal de ensino.

Prosseguindo, apesar da legislação brasileira determinar na sua constituição federal e

em outros dispositivos legais, que o cidadão não pode ser excluído por raça, sexo, cor ou religião, a realidade, no entanto acaba sendo outra. Nesse sentido, além da reeducação da sociedade é necessário criar leis que punam de fato as pessoas que praticam atos discriminatórios, porém, a legislação do país vem sendo aprimorada conforme as denúncias de vítimas através do judiciário e ainda consonante as pessoas que praticam a discriminação irem sendo condenadas (JESUS ET AL, 2010).

Quadro 1- Leis existentes atualmente no Brasil

Código penal art. 140, parágrafo 3º-injúria discriminatória
Lei nº 7.716/89 - crime de racismo
Lei nº 7.347/85 - ação civil pública
Lei nº 9.455/97 - lei contra tortura
Lei nº 10.639/03 - obrigatoriedade da inclusão da história da África e cultura afro-brasileira no currículo escolar
Artigos 927 a 954 - danos morais (pp.185-186)

Fonte - Adaptado de Jesus et al apud Munanga e Gomes (2010).

Quadro 2 - Trechos da Constituição Federal de 1988

Construir uma sociedade livre, justa e solidária
Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais
Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação
Repúdio ao terrorismo e ao racismo

Fonte: Adaptado de Jesus et al apud Castellar e Maestro (2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É nítido que ainda sofremos com os resquícios de discriminação provindos da época da escravidão no Brasil, muito da cultura e dos preconceitos que reproduzimos hoje são herança daquele período, a enaltação das famílias descendentes de europeus, assim como, a concentração majoritária da riqueza nas mãos da população branca e ainda o dialeto brasileiro que é cheio de frases preconceituosas onde muitos as utilizam sem saber, podemos citar alguns exemplos como, “feito nas cochas”; “serviço de preto”; “mercado negro”; “da cor do pecado”; “não sou tuas negas”, são inúmeros os exemplos como esses que são tão naturalizados na linguagem popular.

Em pleno século XXI nascer negro no Brasil continua sendo um desafio, o preconceito contra a raça está enraizado em nossa sociedade, o fenótipo de cor da pele pré-determina o quão difícil a vida do sujeito vai ser, as pessoas não nascem racistas, elas aprendem a ser e o que mais se vê são exemplos e demonstrações de como discriminar no nosso cotidiano, o preconceito está na mente e na alma, é algo naturalizado e camuflado através de argumentos de entretenimento, porque afinal, fazer piada no Brasil não é crime.

Apesar de muitos praticarem o racismo velado, ainda assim constantemente, são noticiados casos de pessoas que vão mais além, extravasando o seu ódio através de atitudes explícitas de racismo, seja falando, agredindo ou até mesmo matando, para esses casos existem as leis que podem puni-las, porém, percebe-se que isso não é suficiente para impedir alguns agressores de agir. Considero as leis necessárias na busca de garantir a segurança dos negros, porém,

só o que pode modificar de vez esse cenário racista em que estamos imersos é uma mudança na mentalidade e educação das pessoas.

Por isso a escola deve estar na linha de frente do combate ao racismo, pois lá estão sendo formados os cidadãos do futuro, que participarão ativamente dos espaços na sociedade, é necessário que o educador reflita sobre a necessidade da mudança desses pensamentos racistas e assuma uma postura ativa no espaço escolar em prol dessa mudança, trabalhando a autoestima das nossas crianças negras para que cresçam e se tornem cidadãos conscientes de seus valores, assim como, conscientizar a todos sobre a importância do respeito a toda e qualquer diferença, é necessário promover conversas sobre o assunto, pois, só o diálogo leva a reflexão, que por sua vez leva ao reconhecimento e conseqüentemente a mudança de atitudes. Finalizo deixando a seguinte reflexão: Iremos continuar ignorando o problema do racismo para que se estenda até as próximas gerações ou iremos agir agora para mudarmos a triste realidade do negro brasileiro?

REFERÊNCIAS

BITTAR, M.; ALMEIDA, C. E. M. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas, 2006, Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/QX3fZSL67M7z3XnCGMKk8Qs/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: agosto de 2022.

CAÇÃO, F. Q. B; FILHO C. B. R. Papel dos escravos negros após a abolição, 2010, Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/ph/article/view/4425/2926>> Acesso em: agosto de 2022.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas, 2011, Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/19971/11602>> Acesso em: agosto de 2022.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília, DF: MEC, 2005. Disponível em: <<chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5669850/course/section/6059970/nilma%20gomes%20-%20texto%20b%C3%A1sico.pdf>> Acesso em: agosto de 2022.

JESUS, A. T. *et al.* O preconceito e a discriminação racial, 2010, Disponível em: <<http://flacso.org.br/?publication=o-preconceito-e-a-discriminacao-racial>> Acesso em: agosto de 2022.

JUNIOR, J. F. *et al.* Ação afirmativa conceito, histórias e debates, 2018, Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/2mvbb/pdf/feres-9786599036477.pdf>> Acesso em: agosto de 2022.

MUNANGA, K. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo, 2010, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm> Acesso em: agosto de 2022.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Lei nº 10.639/2003 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em: agosto de 2022.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm> Acesso em: agosto de 2022.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012 Disponível em: <<http://>

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12711.htm> Acesso em: agosto de 2022.

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Constituição federal da República federativa do Brasil, 1988, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: agosto de 2022.

UNICEF. Declaração universal dos direitos humanos, 1948, Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> Acesso em: agosto de 2022.

Capítulo

12

As influências do sono na síndrome de burnout em docentes de Manaus

Ingrid Santos Pereira

Doutora em Educação na Universidad San Lorenzo, Paraguay.

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.12

RESUMO

O presente estudo foi realizado com 106 professores de escolas públicas estaduais da cidade de Manaus e tem por objetivo investigar as causas da síndrome de Burnout buscando compreender a relevância do sono como agente determinante de propensão à síndrome Burnout. Embora a síndrome de Burnout seja alvo de pesquisas no Brasil há cerca de 20 anos o desconhecimento de grande parte dos trabalhadores da educação a respeito das informações necessárias para se prevenir acaba possibilitando que sejam alvo da síndrome de Burnout. Esta síndrome se caracteriza pelo estado crônico de estresse laboral onde a partir do contato com outras pessoas em sofrimento surgem sintomas físicos, psíquicos e emocionais que demonstram exaustão emocional, despersonalização ou cinismo e baixa realização profissional. Dentro deste contexto foi utilizado um questionário de anamnese, o Questionário de Burnout del Professorado-Revisado (CBP-R) e o Inventário de Qualidade de Sono de Pittsburgh (PSQI-BR) para determinar a qualidade do sono dos docentes, verificar se apresentam a síndrome de Burnout e determinar se existe relação entre o nível de Burnout e a qualidade de sono dos professores.

Palavras-chave: Burnout. sono. qualidade de vida docentes.

ABSTRACT

This research interviewed 106 teachers of public schools of the city of Manaus and has the main objective to investigate the causes of the Burnout syndrome specially concerning the relevance of sleep as a determinant cause of the Burnout. Even though the Burnout syndrome is studied in Brazil for about 20 years now a great number of the education professionals does not know about the information regarding prevention wich makes them susceptible to the Burnout. This syndrome has the chronic labour stress as one of the main characteristics as the contact with other people suffering triggers pysical, psychic and emotional symptoms that show emotional exhaustion, depersonalization, cynism and low professional achievement. The questionnaires used in the research are of anamnesis, Questionnaire of Burnout for Teachers-Reviewed (CBP-R) and the Pittsburgh Sleep Questionnaire Index (PSQI-BR) to determine the quality of the teachers sleep, if they present Burnout and to determine if there is a relation between the Burnout level and the quality of sleep.

Keywords: Burnout. sleep. quality of teachers life.

INTRODUÇÃO

É impossível falar sobre a importância do sono e deixar de falar do trabalho de Freud, sobre os desejos e a elaboração onírica. Sigmund Freud é o fundador da psicanálise e suas crenças fundamentam ainda hoje a compreensão a respeito dos sonhos e da necessidade do sono. Segundo Fadiman (2002) o sono é uma necessidade fisiológica através da qual os indícios das situações vividas durante o dia são elaborados transformando as situações que durante o dia geraram ansiedade em algo com o qual a mente possa lidar através dos sonhos. A origem dos sonhos se encontra nos desejos não atendidos, vestígios de pensamentos e outros estímulos corporais os quais durante a noite são canalizados para o que ficou conhecido como elaboração onírica, a qual consiste na seleção e distorção das lembranças, pensamentos e imaginação de

modo que permitam a realização de desejos reprimidos de forma relativamente inofensiva sem restrições morais que as impede durante a vigília.

Embora a maioria dos sonhos seja percebida como a busca da realização de desejos, representa igualmente uma oportunidade terapêutica. A escolha das imagens mentais embora pareça aleatória tem fundamento em incidentes cuja satisfação oferece a oportunidade de liberar a tensão e redução dos conteúdos reprimidos antes que se tornem autodestrutivos. Uma vez que nem todos os desejos conseguem ser sublimados por mecanismos socialmente aceitáveis são reprimidos, afastados da consciência e se tornam fonte de ansiedade chegando mesmo a transformar em doenças psicossomáticas. Como resposta à busca por liberar os desejos, os sonhos são a chave para a compreensão de conteúdos que muitas vezes são pouco aceitos pela própria pessoa e representam uma visão do inconsciente no que Freud percebia como os processos mais primitivos da mente humana. (Hall, Lindzey e Campbell, 2000)

Para a mente primária interessa somente as sensações ainda que dentro de uma realidade imaginada com forte apelo físico-sensorial possibilitada pelo isolamento de situações reprimidas. Dentro deste contexto as emoções são forças poderosas que podem servir para direcionar o comportamento de origem inconsciente sendo o caminho para o alívio da tensão e da busca pelo prazer por meio da realização dos desejos e que se encontra geralmente separada do intelecto racional e consciente que está sujeito às restrições sócio culturais impostas. O isolamento é um mecanismo de defesa que funciona como uma forma de separar a situação dividindo em partes aceitáveis de modo que seja possível enfrentar a situações de ansiedade com relativamente pouca reação emocional. Embora na maioria das vezes a tendência seja de ver apenas as respostas comportamentais, o isolamento permite lidar com as emoções consideradas desagradáveis em circunstâncias menos restritivas que são os sonhos.

A partir de então é possível compreender como a impossibilidade de dormir adequadamente impeça a libertação do sofrimento durante as horas de vigília. Apesar da privação do sono os elementos reprimidos continuam a fazer parte da psique e da mesma forma que se manifestam ao ser somatizados, podem aparecer como fadiga, medo ou debilidade (Fadiman & Frager, 2000; p. 19). O trabalho de Moraes (2015) evidencia que as alterações no sono fazem parte de uma série de perturbações somáticas em decorrência das exigências do trabalho. De acordo com Rodriguez-Muñoz (2008) o risco oferecido pela privação do sono para a saúde do profissional é de conhecimento geral, assim como o consequente desgaste pessoal que interfere diretamente na qualidade do trabalho e no relacionamento interpessoal inclusive trazendo prejuízos ao ambiente organizacional. Neste sentido é importante destacar a importância do sono no desenvolvimento da síndrome de Burnout e seu papel chave na recuperação do estresse.

A influência do trabalho na diminuição das horas de descanso é marcada por consequências físicas, sociais e psíquicas. De acordo com Borges (2016) o horário de dormir dos docentes é afetado muitas vezes pelo trabalho levado para casa que retarda o início do sono por meio da exposição ao espectro de luz azul das telas dos dispositivos eletrônicos próximo ao horário de dormir. O trabalho levado para casa é parte do que Benevides-Pereira (2002) e Levy & Sobrinho (2010) discriminam como comportamento predisponente ao desenvolvimento do Burnout que pode acontecer devido ao tipo de personalidade, como também pelas pressões sociais impostas no ambiente de trabalho. A inquietação da insônia também pode ocorrer no esforço de evitar (ou devido à culpa) ignorar o sofrimento, sem ser capaz de impedir que este sofrimento seja tomado

para si pelas inquietações éticas e a responsabilidade para com os outros. Neste sentido quando se trata da vigília de médicos, policiais e enfermeiros que tem vidas e valores em suas mãos chega a ser arriscado dormir.

Um ambiente no qual as pessoas ficam acordadas por mais tempo aparenta inúmeras possibilidades e resulta num paradoxo. Menos sono é igual a mais diversão, informação, mais socialização e tempo trabalhando, no entanto, Cray (2016) problematiza que isto significa uma mecanização nas ações e implica em alto custo humano no qual se perde a complexidade das emoções nas relações humanas. O sono demonstra uma realidade muitas vezes renegada a respeito da fragilidade da vida humana que se torna inadequada para atender a necessidade de trabalhar cada vez mais. Ironicamente é uma discussão sobre o tempo perdido que de qualquer modo não possui a mesma qualidade dos trabalhos realizados dentro das condições normais de descanso. Tudo se resume ao tempo para fazer mais, que na verdade implica em viver menos e deixar de lado a experiência subjetiva em troca de fazer mais e que acaba tendo uma visão mecanicista.

Um modelo pensado para aumentar a produtividade acaba por diminuir a capacidade de produção e raciocínio lógico. Dentro deste pensamento está presente a necessidade de estar acessível independente de horário, por isso as novas tecnologias de redes sociais têm colocado em evidência pessoas que acordam várias vezes ao longo da noite para verificar as mensagens prejudicando a qualidade e a quantidade de horas de sono desvalorizando o seu bem-estar e saúde na ânsia de mostrar que nada está completamente desligado pois isso implicaria em uma demonstração de fraqueza barrado por seus próprios limites. Partindo do pressuposto de que o sono é uma interrupção durante a qual não produzimos, um intervalo pouco lucrativo anômalo e incongruente durante o qual prioridades são interrompidas, na atualidade a necessidade do sono é comparada à preguiça. Estar em movimento significa prestígio enquanto que a estabilidade é confundida com inatividade. A noção de tempo perdido traz constante sofrimento pelo que se deixou de fazer e leva à biodesregulamentação, ou seja, as limitações intrínsecas com as quais o ser humano é obrigado a se conformar em detrimento do lucro e que o impedem de trabalhar indefinidamente.

Na origem das mais fortes motivações que permitem a vigília em substituição ao sono está a imaginação de que o esforço será recompensado mediante o descanso e a aquisição de benefícios apreciados em igual medida ao prazer do sono. Cray (2016) apresenta a dicotomia exaustão e regeneração como uma atualização do ciclo sono-vigília e que resulta da atividade no mundo público e dentro do ambiente doméstico privado. A falta de orientação sobre dia ou noite, horário e condições do tempo fora do trabalho são demonstrações do estado de claustro a que somos submetidos no trabalho e que tem a intenção de diminuir a necessidade de interrupção do trabalho e diminuição do ritmo. Não deixa de ser parte das discussões sobre a mecanização do trabalho que toma o homem por uma máquina e negligencia suas necessidades físicas levando-o à extenuação. A partir do momento que o trabalho toma o lugar das horas de sono são criadas as condições insones onde o sono é comprado e substituído por um estado quimicamente produzido pelos produtos com cafeína que diminuem o sono ou pelos barbitúricos numa aproximação simulada do sono.

Apesar de a privação de sono ser considerada normal em situações de exposição constante a eventos altamente estressantes tem consequências perigosas. O ambiente hostil ao

descanso e retiro conduz o organismo ao colapso pela perda gradativa do controle cognitivo e fisiológico, ficando sujeito a alucinações, visão turva, e maior risco de acidentes potencialmente fatais devido à lentidão no raciocínio e resposta. (Martinez, Lens & Menna-Barreto, 2008; Haddad, 2017; Crary, 2016) Dentro deste cenário de longa privação do sono Crary (2016) explica que a diminuição na coordenação motora fina, lentidão no raciocínio e perda na capacidade de memorização dificulta a realização das tarefas mais simples que são substituídas pelas que exigem pouco raciocínio e memória motora. O sono é uma pausa no movimento incessante e inclui o período de relaxamento enquanto se espera a inconsciência. Coincide com a metabolização dos alimentos consumidos no dia assim como o processamento de dados e garante o reconhecimento da necessidade e respeito à padronização cíclica no mundo.

Apesar disso, a insegurança dificulta dormir e se acomodar, sem conseguir relaxar. Segundo Crary (2016) é comum a pessoa ficar sem dormir diante das preocupações e responsabilidades de alguém em posição de liderança da qual dependem as outras pessoas. De acordo com Palma (2007) A fragmentação do sono também pode ser desencadeada por componentes cognitivos, fisiológicos ou emocionais, assim como pela hiperatividade do eixo HPA. Existe aí um círculo vicioso no qual o evento estressor leva à dificuldade para dormir e a própria dificuldade em dormir se torna um evento estressor. O sono é regulador de diversos neurotransmissores e hormônios que precisam trabalhar em equilíbrio para que o sistema nervoso e sistema imunológico sejam mantidos em homeostase. Por este motivo a perturbação no eixo HPA ou no funcionamento dos GCs tem consequências na imunidade.

Palma (2007; p. 36) fala que sobre a dupla ação do eixo HPA quanto ao sistema imunológico podendo agir como um ativador e/ou inibidor. Tanto a liberação de hormônios em excesso quanto a deficiência estão associadas à imunossupressão, suscetibilidade a infecções, inflamações e doenças autoimunes. Desta forma fica comprovado que embora os efeitos imediatos da privação do sono sejam os mais conhecidos e estudados há consequências de médio e longo prazo que causam prejuízo na produção de anticorpos e na produção de linfócitos. A diminuição no número de células corporais de defesa e os riscos de acidentes devido à supressão do raciocínio lógico podem ser pelo menos parcialmente explicados pela bem conhecida natureza estressante da privação do sono. Transtornos que resultam na privação do sono além de ter consequências no sistema imunológico influenciam ainda no sistema nervoso simpático (Vilarta, 2007). Ainda neste sentido estudos epidemiológicos classificaram o estresse como fator desencadeante de insônia, embora possam haver outras causas psicológicas ou fisiológicas associadas.

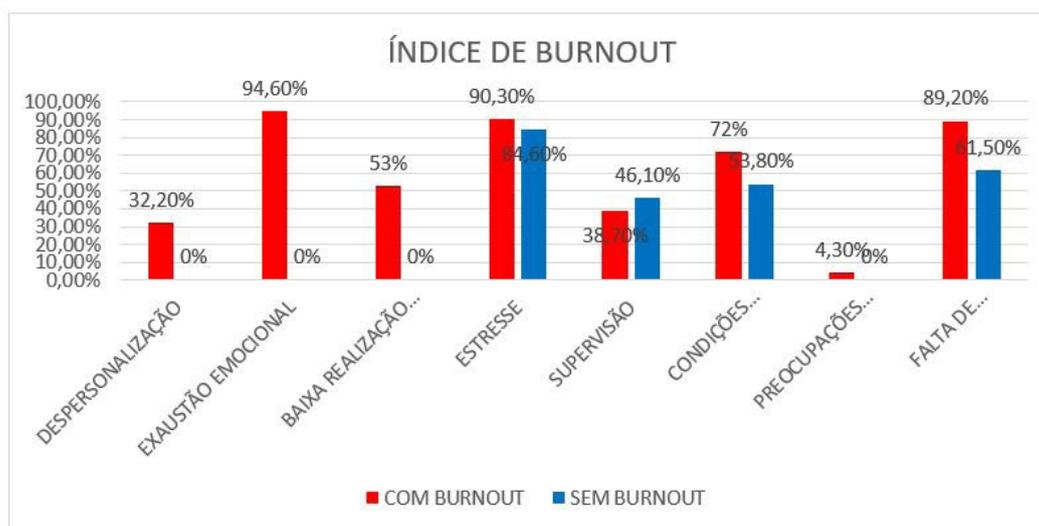
Um exemplo disso é o aumento dos glicocorticoides (GCs) induzidos pelo estresse que servem para frear a ativação do eixo HPA através do mecanismo de biofeedback. Alterações na sensibilidade aos hormônios dos sistemas HPA e sistema nervoso simpático acontecem durante todo o ciclo do sono, ao contrário do que se pensava, a inibição na liberação do cortisol permite que ocorra a fase delta do sono. É um aspecto interessante a ser levado em conta considerando que o cortisol é tradicionalmente visto como o hormônio do estresse, o qual costuma ser liberado em face de situações de perigo durante as quais intuitivamente inibem o sono, assim como outros hormônios como corticotrofina/ arginina vasopressina (CRF/AVP) conhecidos por serem responsáveis pelo despertar. “Níveis ótimos de cortisol são necessários para um sono de boa qualidade” (Palma, 2007; p. 35). Desta forma, torna-se compreensível que apenas o equilíbrio em relação a todos os aspectos do estilo de vida pode conduzir a uma melhor qualidade de sono, saúde e bem-estar.

CONCLUSÕES

Tabela 1 - CBP-R, índice de Burnout e fatores desencadeantes em docentes com Burnout e sem Burnout.

	COM Burnout	%	SEM Burnout	%
DESPERSONALIZAÇÃO	30	32,20%	0	0%
EXAUSTÃO EMOCIONAL	88	94,60%	0	0%
BAIXA REALIZAÇÃO PROFISSIONAL	49	53%	0	0%
ESTRESSE	84	90,30%	11	84,60%
SUPERVISÃO	36	38,70%	6	46,10%
CONDIÇÕES ORGANIZACIONAIS	67	72%	7	53,80%
PREOCUPAÇÕES PROFISSIONAIS	4	4,30%	0	0%
FALTA DE RECONHECIMENTO PROFISSIONAL	83	89,20%	8	61,50%

Gráfico 1: Índice de Burnout.



Foi confirmada a hipótese de que os docentes de instituições públicas estaduais de Manaus estavam com Burnout, sendo que 87,7% estão em Burnout e 12,2% sem Burnout. O Burnout é reconhecido pelos sintomas de despersonalização, exaustão emocional e baixa realização emocional, dentre estes à exaustão emocional é a mais elevada, mesmo entre os profissionais que não alcançaram a média mínima para ser considerados em Burnout e esteve presente em 83% dos docentes participantes desta pesquisa e que evidenciou sintomas entre 94,6% dos docentes com Burnout. A baixa realização profissional, que foi a segunda dimensão do Burnout mais evidente, pôde ser observada em 46,2% dos docentes participantes, 53% que estão em Burnout, e por último a despersonalização que foi evidenciada por 28,3% dos docentes, estando presente em 32,2% dos que apresentaram Burnout.

É necessário compreender que as dimensões de Burnout se sobrepõe, ou seja, o mesmo indivíduo que apresenta exaustão emocional pode apresentar despersonalização ou baixa realização profissional juntas, alternadas ou em sequência, bem como podem apresentar altos níveis em apenas uma das dimensões. Os docentes considerados saudáveis são aqueles que apresentaram sintomas abaixo da média mínima para serem considerados em Burnout, o que não significa que não apresentem nenhum sintoma de Burnout, pelo contrário, a presença de altos níveis de estresse em 84,6% entre os docentes saudáveis indica que estes encontraram formas de lidar com o estresse de modo que não conduz ao adoecimento por resiliência ou re-

direcionamento da energia.

Entre os níveis profissionais que conduzem ao Burnout o estresse foi o que apresentou os níveis mais altos representando 89,6% dos docentes, com respostas acima da média em 90,3% dos docentes que apresentam Burnout. A próxima categoria com resultados altos foi a falta de reconhecimento profissional que representa 89,2% dos docentes com Burnout e 61,5% dos docentes sem Burnout. A falta de reconhecimento profissional reforçou os dados colhidos nas questões em relação à baixa realização profissional, essas informações ficaram também comprovadas mediante a realização de uma greve com vistas ao reajuste salarial conforme previsto em lei orgânica estadual que revela a falta de valorização dos profissionais e de seu trabalho. Os altos níveis de respostas acerca das condições organizacionais indicado como problemático por 72% dos docentes com Burnout e 53,8% dos docentes sem Burnout demonstra que são dificuldades encontradas por todos os profissionais da educação pública estadual ao mesmo tempo que servem de explicação para o fenômeno do Burnout.

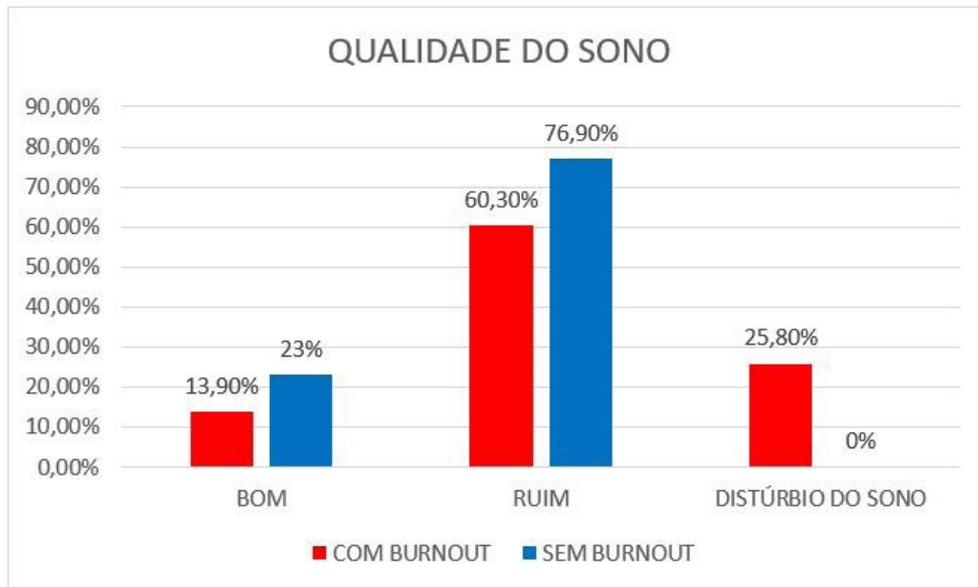
Na sequência o próximo índice mais alto foi demonstrado pela categoria supervisão demonstra a desconfiança e dificuldades encontradas pelos docentes e que se faz presente tanto para 38,7% dos professores em Burnout e 46,1% dos docentes sem Burnout, neste sentido a diferença pode se encontrar na forma como cada pessoa percebe a relação com a supervisão aumentando ou diminuindo o nível de estresse ou atribuindo à falta de condições organizacionais. Este foi o único nível no qual se percebeu uma inversão dos valores, sendo percebido como mais contundente entre os docentes sem Burnout, apesar de que o quantitativo de docentes com Burnout que indicou ter dificuldades com a supervisão represente seis vezes o número de docentes sem Burnout.

Apesar disso as preocupações profissionais eram maiores entre os professores em Burnout, 4,3% que entre os professores sem Burnout, onde não houve nenhuma manifestação para preocupações profissionais. Tradicionalmente as preocupações profissionais envolvem a relação que o indivíduo percebe entre a qualidade do seu trabalho e a manutenção do vínculo empregatício, possibilidade de promoção e desenvolvimento pessoal e profissional. Comparativamente este se revelou como o descritor de menor destaque, isto pode ter ocorrido haja vista que parte dos profissionais são concursados e tem seu emprego garantido, enquanto que o decreto do governador garantiu que os professores temporários e prestadores de serviço tiveram seus contratos renovados por mais um ano, enquanto garantiu a realização de um novo concurso que possibilitou aos temporários uma nova oportunidade de se tornar funcionários públicos efetivos em carreira vitalícia.

Tabela 2: Qualidade de sono em docentes com Burnout e sem Burnout.

	BOM		RUIM		DISTÚRBO DO SONO	
COM Burnout	13	13,90%	54	60,3%	25	25,80%
SEM Burnout	3	23%	10	76,90%	0	0%

Gráfico 2 - Qualidade do sono.



Quanto à qualidade do sono ficou evidente que os docentes com Burnout (representados em vermelho) apresentaram pior qualidade do sono no mês anterior em comparação com os docentes que não se encontram em Burnout (representados em azul). As informações obtidas no estudo confirmaram a hipótese de que os docentes com Burnout apresentam alterações na qualidade no sono e revelaram que 84,9% dos docentes tem uma qualidade do sono ruim ou muito ruim, a ponto de desenvolver distúrbios do sono. Só foram encontrados distúrbios do sono em indivíduos em Burnout, representado por um total de 25 pessoas que corresponde a 25,8% dos docentes que participaram da pesquisa, sendo que 83,9% dos docentes, ou seja, mais da metade dos professores tem uma qualidade do sono ruim, entre os professores com Burnout isso implicou em um total de 60,1% e correspondeu a 76,9% entre os docentes sem Burnout. Apenas 15% dos docentes indicaram ter uma boa qualidade do sono, isto representa 13,9% dos docentes com Burnout e 23% dos docentes sem Burnout.

A qualidade subjetiva do sono conforme percebida pelos docentes foi considerada pior entre os que apresentam sintomas de Burnout, conforme pode ser observado no Anexo 1, ainda que a duração do sono seja ligeiramente maior que entre os docentes com Burnout. Um motivo possível tem a ver com a eficiência do sono, as alterações do sono e suas implicações, a cada interrupção do sono há um novo período de latência durante o qual ocorre o reinício das fases iniciais do sono e um esforço renovado para alcançar o estado pleno de descanso. O alto índice de latência do sono entre os docentes sem Burnout tem correlação direta com a sonolência diurna e com a conseqüente diminuição do tempo total de sono. Foi possível verificar que o hábito de ingerir medicação para indução do sono é raro entre os docentes.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES-PEREIRA, A. (2002). Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo.

BENEVIDES-PEREIRA, A. YAEHASHI, S. ALVES, I. LARA, S. (2008). O trabalho docente e o Burnout: um estudo em professores paranaenses. In: Congresso Nacional de Educação da PUC/PR-EDUCERE,

Vol. 8. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, p. 4870-4884. Recuperado em 26 de agosto de 2017, de http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/550_775.pdf.

BENEVIDES-PEREIRA, A. (2009). O CBP-R em português: instrumento para a avaliação do Burnout em professores. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. PUC/PR. Recuperado em 11 de agosto de 2017, de <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html?tipo=2&titulo=O+CBP-R+EM+PORTUGU%C3%8AS%3A+INSTRUMENTO+PARA+AVLIA%C3%87%C3%83O+DO+Burnout+EM+PROFESSORES&edicao=2&autor=Ana+Maria+Benevides+Pereira&area=54>

BORGES, G. R. (2016). Caracterização dos hábitos de sono, sonolência diurna e qualidade do sono em professores universitários das áreas biomédica e tecnológica. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.

CRARY, J. (2016). 24/7 – Capitalismo tardio e os fins do sono: Jonathan Crary. (Obra original publicada em 2013). São Paulo: Ubu.

FADIMAN, J., FRAGER, R. (2002) Teorias da personalidade. (p.17-25) São Paulo: Harbra.

HADDAD, F., GREGÓRIO, L., SQUILLAR, D., CAPARROZ, F., CAMPANHOLO, M., *et al.* (2017) Manual do residente: medicina do sono. Barueri, SP: Editora Manole.

HALL, C. LINDZEY, G. CAMPBELL, J. (2000). Teorias da personalidade. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

LEVY, G. SOBRINHO, F., SOUZA, C. (2009). Síndrome de Burnout em professores da rede pública. Production, Vol. 19, nº 3, pp. 458-465. Associação Brasileira de Engenharia de Produção. São Paulo. Recuperado em 04 de novembro de 2017, de <http://www.uacm.kirj.redalyc.org/articulo.oa?id=396742037004>

LEVY, G. SOBRINHO, F. (2010). A Síndrome de Burnout em professores do ensino regular: pesquisa, reflexões e enfrentamento. Rio de Janeiro: Cognitiva.

MARTINEZ, D., LENZ, M.C.S., MENNA-BARRETO, L. (2008) Diagnóstico dos transtornos do sono relacionados ao ritmo circadiano. Jornal Brasileiro de Pneumologia, 34 (3) 173-180. Recuperado em: 30/01/2018 de <http://www.scielo.br/pdf/jbpneu/v34n3/v34n3a08>

MORAES, R. VASCONCELOS, A. (2015). Trabalho e emancipação: a potência da escuta clínica. Curitiba: Juruá.

PALMA, B. TIBA, P. MACHADO, R. TUFIK, S. SUCHECKI, D. (2007). Repercussões imunológicas dos distúrbios do sono: o eixo hipotálamo-pituitária-adrenal como fator modulador. Revista Brasileira de Psiquiatria, Vol. 29 (Supl. 1): S33-S38. Recuperado em 15 de dezembro de 2017, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462007000500007.

RODRÍGUEZ-MUÑOZ, A. MORENO-JIMÉNEZ, B. FERNÁNDEZ-MENDOZA, J. OLAVARRIETA-BERNARDINO, S. DE LA CRUZ-TROCA, J. VELA-BUENO, A. (2008). Insomnio y calidad del sueño em médicos de atención primaria: una perspectiva de género. Revista de Neurologia, Nº 47(3): 119-123. Recuperado em 06 de novembro de 2017, de <https://www.uam.es/gruposinv/esalud/Articulos/Genero/2008Insomnio-y-calidad.pdf>

VILARTA, R. (2007) Saúde coletiva e atividade física: conceitos e aplicações dirigidos à graduação em educação física. Campinas: IPES Editorial. Recuperado em 10 de dezembro de 2017, de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000399260>.

Atendimento educacional especializado à criança com paralisia cerebral no contexto família/escola

Edineide Emília de Almeida Cruz

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Cuiabana de Educação e Letras (1995); certificada pelo Instituto Cuiabano de educação com Especialização em “Repensando a Leitura e a Escrita nas Séries Iniciais (1996); Pós-Graduada em Docência no Ensino Superior pelo Instituto Cuiabano de Educação (2012); Pós-Graduada em Curso de Especialização em Educação Especial – AEE: Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (2015)

Jonathan Diego Pereira Santos

Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Teologia Hokeman (2017); Pós-graduado em Libras pela Universidade Leonardo da Vinci (2021), Pós-Graduado em Metodologia do Ensino da Matemática pela UNIASSELVI (2021).

Linda Meire Almeida de Abreu

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Cândido Rondon, mantido pela União Educacional Cândido Rondon (2008); Pós-Graduada Lato Sensu em Gestão Escolar pelas Faculdades Integradas Mato-Grossenses de Ciências Sociais e Humanas, mantidas pelo Instituto Cuiabano de Educação (2017).

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.13

RESUMO

Objetiva-se com este estudo uma breve reflexão sobre a inclusão de pessoas com deficiência no sistema escolar brasileiro. Parte-se da premissa de que a Constituição Federal/88 assim preceitua em seu artigo 205: a educação, direito de todos e dever do Estado, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A Carta Magna destaca ainda, no artigo 208, Inciso III que: o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Partindo-se dessas premissas, pode-se inferir que a inclusão do aluno com deficiência, além de ser uma obrigação legal, é também uma obrigação moral e social do Estado para com a sociedade e com o cidadão PCD (Pessoa Com Deficiência). Destarte, é obrigatória, para as escolas, a matrícula de pessoas com algum tipo de deficiência. João Guimarães, 08 anos, aluno do segundo ano do Ensino Fundamental, diagnosticado com paralisia cerebral, constitui o objeto de estudo do presente artigo. A metodologia empregada foi a qualitativa, mediante à coleta de dados, formulário de pesquisa e observações do comportamento do aluno João em sala de aula e no ambiente familiar. Não obstante suas limitações psicomotoras, o aluno João, inserido de forma inclusiva no ambiente escolar, atingiu um grau de aprendizado que dificilmente alcançaria, não fosse o comprometimento da direção, dos corpos docente e discente, dos funcionários e, não menos importante, o da família.

Palavras-chave: pessoas com deficiência. constituição. metodologia. inclusão.

ABSTRACT

This study aims at a brief reflection on the inclusion of people with disabilities in the Brazilian school system. It starts from the premise that the Federal Constitution/88 stipulates in its article 205: education, a right of all and a duty of the State, will be promoted and encouraged with the collaboration of society, aiming at the full development of the person, their preparation for the exercise of citizenship and their qualification for work. The Magna Carta also emphasizes, in article 208, item III that: the State's duty with education will be carried out by guaranteeing specialized educational assistance to people with disabilities, preferably in the regular education network. Based on these premises, it can be inferred that the inclusion of students with disabilities, in addition to being a legal obligation, is also a moral and social obligation of the State towards society and the PCD citizen (Person with Disabilities). Thus, it is mandatory for schools to enroll people with some type of disability. João Guimarães, 08 years old, student of the second year of Elementary School, diagnosed with cerebral palsy, constitutes the object of study of this article. The methodology used was qualitative, through data collection, a research form and observations of the behavior of the student João in the classroom and in the family environment. Notwithstanding his psychomotor limitations, the student João, included in an inclusive way in the school environment, reached a level of learning that he would hardly reach, if it were not for the commitment of the direction, the faculty and students, the employees and, not least, that of the family.

Keywords: disabled people. constitution. methodology. inclusion.

INTRODUÇÃO

Pretende-se, com este artigo, abordar as dificuldades encontradas pelas pessoas portadoras de deficiências (PCD) no ambiente escolar, sob a ótica da inclusão escolar, e, mais especificamente, o estudo de caso de um menino de oito anos de idade, com diagnóstico de paralisia cerebral, matriculado no segundo ano do ensino fundamental de uma rede pública municipal de ensino.

O princípio básico deste modelo é que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos *nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades*, pois se constituem como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, e, como consequência, construindo uma sociedade mais inclusiva e atingindo a educação para todos. (UNESCO, 1994 *apud* GLAT, 2007, p. 16 – grifo do autor)

Não obstante o Brasil, em todos os níveis de governo, possuir um arcabouço de leis, decretos, portarias e instruções tratando do tema, a inclusão da PCD ainda caminha a passos lentos em relação à plena inclusão destas no ambiente escolar, a começar pela estrutura física dos estabelecimentos de ensino, pela capacitação de todos os profissionais de ensino em relação à tratativa apropriada, ao preparo e a adequação das atividades diárias, ao sistema de avaliação, etc.

Neste contexto, e superando todos os tipos de obstáculos, muitos são os projetos desenvolvidos na área por profissionais abnegados em sua missão de educar, integrar e atribuir ao máximo possível a cidadania plena à PCD, levando-a a superar toda uma história de isolamento e distinção.

É neste cenário que destacamos, como objeto de estudo, o caso de um aluno especial, o João Guimarães¹. Tal escolha decorreu do questionamento dos professores quanto às reais possibilidades de movimentação e de comunicação do João Guimarães. A formação profissional complementar dos educadores no AEE² se tem o fito de compreender melhor o comportamento do aluno especial e aprofundar os conhecimentos em relação à sua deficiência, qual seja a paralisia cerebral, cujo termo foi introduzido por Freud em 1897, quando do seu estudo da “Síndrome de Little³”. Conceitualmente, a paralisia cerebral é um distúrbio da postura e do movimento, resultante de encefalopatia não-progressiva nos períodos pré, peri ou pós-natal, com localização única ou múltipla no cérebro imaturo. Essa lesão pode resultar em comprometimentos neuro motores variados que, geralmente, estão associados à gravidade da seqüela e à idade da criança.

É evidente que, devido às dificuldades enfrentadas pelas escolas na implantação e na promoção da inclusão escolar, necessário se faz identificar e confrontar todas as práticas discriminatórias, adotando-se medidas no sentido de superá-las.

O ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos, independentemente do talento, deficiência, origem social econômica ou cultural, em escolas e salas de aula provedora, onde se busca atender às necessidades dos alunos, educando todos juntos. Para conseguir realizar o ensino inclusivo, os professores em geral e especializados, bem como os recursos, devem aliar-se em um esforço unificado e consistente. (STAINBACK & STAINBACK, 1999).

A metodologia adotada no presente estudo é a da pesquisa qualitativa, com observações

¹ Nome fictício do aluno

² Atendimento Educacional Especializado

³ Patologia ligada a diferentes causas e caracterizada, principalmente, por rigidez muscular. (Tellechea, 2002).

diretas em sala de aula e com coleta de informações sobre o aluno João Guimarães, na qual buscou-se os referenciais teóricos e práticos necessários ao embasamento das considerações expostas no presente trabalho.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais.

O processo de ensino organizado e estruturado deve reconhecer e contemplar o desenvolvimento dos alunos com deficiências, dentre estes os que apresentam paralisia cerebral, em nível motor, cognitivo e social. Deve, ainda, implementar todas as medidas necessárias à total inclusão dos mesmos ao ambiente escolar, extirpando de seu ambiente todas as formas de discriminação e isolamento.

No caso específico do aluno João Guimarães, tão necessário quanto compreendê-lo, foi integrá-lo ao ambiente escolar, trabalho este que não deve se ateu unicamente à professora em sala de aula, mas a todos os integrantes do processo de inclusão escolar, inclusive os colaboradores e parceiros, cada qual dentro de suas atribuições, especialidades e especificidades.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Evolução da educação especial no Brasil

Historicamente, a educação especial no Brasil se desenvolveu na medida em que se aumentaram as matrículas de alunos com deficiências nas escolas municipais e estaduais. O aumento gradativo da demanda, resultou na necessidade de reestruturação do ensino regular, o qual passou a contemplar as necessidades educacionais de todos. Nesse diapasão, cabe ao professor AEE atender os alunos especiais através de uma educação também especial.

Política nacional de educação especial

O primeiro marco da educação especial no Brasil ocorreu ainda no Império. Nesse período, as pessoas com deficiências, aquelas mais acentuadas, eram segregadas em instituições públicas, sendo até mesmo proibidas ou limitadas do convívio social com os então considerados “normais”.

Declaração de Salamanca

Em 1994, mediante acordo internacional celebrado na Espanha, foi elaborada e promulgada a Declaração de Salamanca⁴, na qual foram apresentadas as diretrizes básicas para a formulação e a reforma de políticas e sistemas educacionais visando a inclusão social, com a implantação de escolas inclusivas, as quais deveriam se adequar a todos os graus de deficiências apresentadas pelos alunos.

Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência

⁴ Resolução das Nações Unidas que tratam dos princípios, política e prática em educação especial.

Em 2006, a ONU⁵, realizou a CONVENÇÃO DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS, da qual o Brasil é signatário, estabelecendo a responsabilidade dos Estados em assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena.

Art. 24. É assegurado à pessoa com deficiência o acesso aos serviços de saúde, tanto públicos como privados, e às informações prestadas e recebidas, por meio de recursos de tecnologia assistiva e de todas as formas de comunicação previstas no inciso V do art. 3º desta Lei.

Interpretativamente, o artigo 24 da Convenção supracitada, estabelece que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob a alegação de deficiência. Nesse sentido, todas as PCDs devem ter acesso ao ensino inclusivo de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com a demais pessoas da comunidade em que vivem.

Paralisia cerebral

Batsaw (1990, p.309) preceitua que: “A paralisia cerebral refere-se a uma série de distúrbios de movimento e postura em consequência de anormalidade não-progressiva do cérebro imaturo”.

Ratificando o conceito de Batsaw, a Associação Brasileira de Paralisia Cerebral (ABPC) assim a define: “A paralisia cerebral é o termo usado para designar um grupo de distúrbios motores, não progressivos, porém, sujeitos a mudanças, resultante de uma lesão no cérebro nos primeiros estágios do desenvolvimento”.

Tipos básicos de Paralisia Cerebral:

- Espástica: movimentos duros e difíceis;
- Discinética ou Atetóide: movimentos involuntários descontrolados;
- Atáxica: coordenação e equilíbrio ruins;
- Hipotônica: tônus baixo, hiper mobilidade articular;
- Mista: combinação de diferentes tipos.

As principais consequências da paralisia cerebral são a rigidez muscular, os espasmos, os movimentos involuntários ou distonias e a dificuldade para falar, ver e ouvir.

Os sintomas mais comuns na paralisia cerebral são convulsões, dificuldades para alimentar-se, aumento da baba, incontinência urinária, respiração irregular, músculos e articulações muito rígidos, fraqueza muscular, o andar anormal, braços dobrados para os lados, joelhos cruzados ou se tocando, pernas com movimentos de “tesouras”, andar nas pontas dos pés, etc.

O tratamento da paralisia cerebral consiste na aplicação de toxina botulínica⁶ diretamente nos músculos comprometidos. Essa substância resulta em um relaxamento muscular, bloque-

⁵ Organização das Nações Unidas, fundada em 1945, e com sede em Nova Iorque, EUA.

⁶ Popularmente conhecida como Botox, é uma proteína que resulta da bactéria *Clostridium Botulinum*, causadora do botulismo. Quando industrializada, ocorre um processo de purificação, sendo injetada em doses que não causam a doença.

ando a atividade motora involuntária, reduzindo a dor e aumentando a amplitude de movimento do paciente. Através dessa terapia, muitas crianças conseguem voltar a andar e retomar as atividades do dia a dia, como se alimentar sozinha, estudar e brincar.

METODOLOGIA

Classifica-se a presente pesquisa como qualitativa com observações diretas em sala de aula e, também, mediante a coleta de informações familiares, sociais, econômicas e de saúde do aluno João Guimarães, então com oito anos de idade e cursando o segundo ano do ensino fundamental em escola municipal, diagnosticado com paralisia cerebral.

Considerou-se a presente metodologia como a mais adequada a ser aplicada ao aluno João Guimarães em sala de aula.

Informações coletadas

João Guimarães é de origem humilde, filho único, mora na casa da sua avó materna, juntamente com a sua mãe, no município de Cuiabá, Mato grosso, cidade com 623.614, segundo estimativa do IBGE⁷ para 2021. Sua residência conta com energia elétrica, água encanada, rede de esgoto, coleta regular de lixo e a rua é asfaltada. A renda familiar gira em torno de dois salários mínimos, a qual é complementada com benefício assistencial do Governo Federal.

A mãe do João Guimarães é Sra. Maria Santos⁸ e o seu pai é o Sr. Mauro Jorge⁹. A mãe o acolhe com muito carinho e demonstra o tempo todo o seu amor pelo filho querido, não medindo esforços na busca de uma melhor qualidade de vida para o pequeno João.

Em sala de aula, o João Guimarães vive rodeado pelos colegas, pela sua professora e pela TDEE – Técnica de Desenvolvimento Educacional Especial, os quais lhe dedicam muito carinho e atenção.

As aulas ministradas ao João Guimarães são preparadas com antecedência e todas são voltadas para atendê-lo em suas necessidades especiais.

Os registros ocorreram por meio de relatos em Diário de Campo.

Procedimentos

Todas as informações foram coletadas e registradas mediante a observação do aluno no contexto da escola, do atendimento educacional especializado e efetivado também por meio de entrevistas com a família e com o professor da sala de recursos multifuncionais.

Formas de registro

Os registros foram feitos mediante fotos do aluno em seu cotidiano na escola/casa, observação do comportamento e atitudes em situações diversas e nas realizações das atividades propostas.

⁷ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, fundado em 1936, com sede no Rio de Janeiro/RJ.

⁸ Nome fictício da mãe.

⁹ Nome fictício do pai.

ESTUDO DE CASO

- Aluno: João Guimarães
- Data de nascimento: 02 de março de 2006
- Idade: 08 anos
- Pai: Mauro Jorge Profissão: Mecânico
- Mãe: Maria Santos Profissão: Estudante
- Endereço: Av. Ulisses Pompeu de Campos, S/N, Centro, Cuiabá, Mato Grosso
- Escolaridade: 2º ano do Ensino Fundamental
- Diagnóstico: Paralisia Cerebral, tetraparesia com CID¹⁰: G80.0.

Segundo a Sra. Maria Santos, a gravidez do João não foi planejada, pois tinha apenas 17 anos e seus pais não tinham conhecimento do seu namoro com o Mauro. Foram momentos muito difíceis na convivência com a família, com os parentes e até mesmo com o Mauro, pai de João, os quais lhe resultaram em situações de elevado nível de estresse e depressão.

O pré-natal foi interrompido aos seis meses de gestação, logo após o rompimento da bolsa fetal. Sem contrações, dilatações ou sangramentos, a d. Maria ficou internada por 15 dias, vindo a apresentar quadro de infecção hospitalar no 13º dia, o que agravou ainda mais a situação. Após todo esse sofrimento, nasceu João, de forma prematura, aos 06 meses e 17 dias de gestação, tendo sido mantido no tubo de oxigênio em UTI¹¹ por 30 dias. A falta de oxigenação adequada levou o pequeno João a desenvolver uma lesão de leucomalácia bi-ventricular do lado direito (paralisia cerebral).

Após a alta hospitalar, João foi levado pela sua mãe à Brasília, onde se submeteu a exames complementares e específicos, cujos resultados confirmaram o diagnóstico de Paralisia Cerebral Tetraparesia. O início do tratamento se deu ainda em Brasília, com a continuidade em Cuiabá, depois Minas Gerais, na AACD¹², onde ficou por cerca de um ano, retornando depois para a Capital Mato-grossense.

Dentre outras complicações, ao longo de sua tenra vida, João foi submetido a uma cirurgia para refluxo e colocação de gastrostomia (sonda abdominal) e aplicação de botox nas pernas. Em 2012, ocorreu a cirurgia de correção da luxação no quadril - lados direito e esquerdo.

No início, o João apresentava crises convulsivas em tempos mais espaçados, sendo que, atualmente, essas crises têm ocorrido com mais frequência e a intervalos menores de tempo.

João é filho único do casal, mora com a sua mãe e com a avó, mas a família está sempre junto dele. A proximidade permanente da família também se deve às crises convulsivas do João, as quais ocorrem com mais frequência no período da noite. Quando na casa do pai, o João ou dorme com o genitor ou mesmo sozinho.

Como toda criança, João adora passear, ir ao shopping, assistir filmes e ir à escola. Co-

¹⁰ Classificação Internacional de Doenças.

¹¹ Unidade de Tratamento Intensivo.

¹² Associação de Assistência à Criança com Deficiência.

munica-se por gestos e balbucios. É totalmente dependente para comer, se locomover e fazer a higiene pessoal. Quando está inseguro, João chora, demonstrando um certo desconforto com o ambiente ou com pessoas que não conhece.

Na escola, que proporciona acessibilidade aos alunos com rampas, portas largas, colchonetes, João tem acesso a todas as dependências.

As atividades desenvolvidas com o João estão direcionadas a materiais adaptados às suas necessidades. O uso de materiais lúdicos é fundamental para o seu desenvolvimento. Trabalha-se intensamente na escola a oralidade e na associação dos nomes das coisas e dos objetos, sempre acompanhados de suas respectivas figuras. Aplica-se também ao João, e concomitantemente, a atividade de equoterapia¹³.

Do ponto de vista social, João não apresenta problemas. Não obstante, no ano de 2014, ele faltou a muitas aulas por motivo de saúde.

Esclarecimento do problema

Em sala de aula, João interage com os colegas de forma tranquila, balbucia algumas poucas palavras e gesticula bastante quando quer expressar algo. Suas limitações o levam a ser totalmente dependente do auxílio de uma TDEE, pois necessita de suporte para todas as atividades diárias, tais como: locomoção, higiene e vestuário, não podendo permanecer sozinho tanto na escola quanto em sua casa.

Diante desse cenário, destaca-se a importância da professora do AEE como parceira no processo de inclusão, contribuindo e identificando as necessidades do aluno, na elaboração do plano de atendimento, na aquisição e na confecção dos materiais a serem utilizados em sala de aula e na formação continuada dos professores da sala comum com palestras e informes no “Espaço dos Saberes” destinado aos funcionários da escola. Exerce também a profissional um papel importante na relação da comunidade escolar através das reuniões de pais e mestres.

Resoluções do problema

Diante das dificuldades apresentadas pelo aluno deficiente no processo ensino-aprendizagem, todo o programa de educação especial tem que ser elaborado e aplicado de forma integrada entre os gestores, os professores de salas comuns, os professores do AEE, os técnicos, os funcionários, a família, os colegas, o próprio aluno, os profissionais da saúde, os auxiliares, utilizando-se de todos os recursos disponíveis, visando a construção de conhecimentos e o uso de materiais adaptados, incluindo o uso de tecnologia assistiva.

Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõe e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social. (GLAT, 2007, p. 16).

A intervenção do AEE no caso do aluno João Guimarães visa trabalhar a estimulação e a avaliação de cada competência, quais sejam: a comunicação aumentativa e alternativa, a linguagem verbal e sonora, a cognição, cuidados próprios e a motricidade.

13 Método terapêutico que utiliza o cavalo por meio de uma abordagem interdisciplinar (saúde, educação e equitação).

O objetivo a ser atingido com a aplicação do plano integrado de educação especial é que o aluno João Guimarães, não obstante as suas limitações, consiga desenvolver um vínculo de comunicação, melhore a sua coordenação motora e que avance gradualmente no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pretende, com este breve estudo, esgotar o assunto inclusão de alunos portadores de algum tipo de deficiência no meio escolar. Há muito ainda a se pesquisar, a se estudar, a se observar e a se aplicar, com foco em ampliar as possibilidades de uma educação ampla, irrestrita e inclusiva, de modo a integrar a escola à comunidade e vice-versa.

Destaca-se a necessidade de que os governos nos níveis Federal, Distrital, Estadual e Municipal, constituam e mantenham equipes permanentes de edição e revisão de políticas públicas inclusivas, particularmente na área educacional, afim de implementarem as boas práticas que estão em fase de consolidação ou já consolidadas no meio escolar.

O caso João Guimarães é apenas uma gota no imenso oceano de oportunidades, necessidades e prioridades quando se trata do tema inclusão educacional.

Por apresentar um diagnóstico de paralisia cerebral, o caso reveste-se de maior gravidade e complexidade, requerendo dos agentes do processo educacional um olhar sob um prisma totalmente diferenciado e uma dedicação quase que exclusiva à formação e o desenvolvimento do aluno objeto deste estudo de caso.

Buscou-se, ao João Guimarães, ofertar um ambiente escolar onde ele, apesar de suas limitações psicomotoras, pudesse praticar o convívio social, estimular as suas cognições, objetivando ainda que tais habilidades se estendessem também ao ambiente familiar.

O plano do AEE teve como foco a implantação e a adaptação de projetos pedagógicos, sobretudo o uso de tecnologias assistivas, servindo de apoio e de referência aos educadores e aos familiares da criança com paralisia cerebral, tendo como base as suas possibilidades e as suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem. Em maior ou menor grau, todas as pessoas têm, em si, capacidades, competências e talentos que, uma vez corretamente explorados, corroboram a sua formação moral, intelectual, social e política, tornando-o um sujeito de direitos, mesmo que estes lhes sejam atribuídos de forma inclusiva.

Destaque-se, ainda, a importância do envolvimento da família em todo esse processo, pois, sem esse envolvimento, todo o projeto pode ruir devido à não continuidade no ambiente familiar.

As pesquisas de campo, com coleta de informações, foram fundamentais no desenvolvimento e na aplicação do plano de ação.

Desenvolver e elevar as capacidades gerais da criança, em especial, da criança diagnosticada com paralisia cerebral, que foi o objeto deste estudo, deve ser a meta de todo educador, para uma melhor qualidade de vida de ambos – educador e educando.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PARALISIA CEREBRAL (2001). Paralisia Cerebral - aspectos práticos. São Paulo: Editora Memnon.

BATISTA, Cristina A. Mota. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BATSHAW, L., Criança com Deficiência – Uma Orientação Médica, Editora Santos Maltese, 2ª Edição, Lisboa, 1990.

BERSCH, R.; SCHIRMER, C. Tecnologia Assistiva no processo educacional. IN. BRASIL. Ministério da Educação. Ensaios pedagógicos – construindo escolas inclusivas: 01 ed. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

BOSCO, Ismênia Carolina Mota Gomes. A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: surda cegueira e deficiência múltipla. Fortaleza: UFC-MEC, 2010

GIACOMINI, Lilia. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Orientação e Mobilidade, Adequação Postural e Acessibilidade Espacial. Fortaleza: UFC-MEC/2010.

GLAT, Rosana. Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. 7Letras. 2007.

KUNC, N. - The Need of belong. Rediscovering Maslows Hierarchy of Needs in VILLA, J. S. THOUSAND, W. STAINBACK E S. SATINBACK - REESTRUCTURING FOR CARING AND EFFECTIVE EDUCATION: NA ADMINISTRATORS GUIDE TO CREATING HETEROGENEOUS SCHOOLS. Baltimore, Paul H. Brookes, 1992, p. 25-39.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. de C. R. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa. Brasília, 2010. v. 6.

Porto Alegre: Artes STAINBACK, Suzan; STAINBACK, Willian. Inclusão: Um Guia para Educadores. Médicas, 1999.451p.

TELLECHEA, Newra. Paralisia cerebral, novas perspectivas terapêuticas. Jornal de Pediatria, Rio de Janeiro, vol.78, Jul/Ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572002000700008&script=sci_arttext> Acesso em: 18 out. 14.

**Quando o docente é também
investigador: professor de história é
também pesquisador**

**When the teacher is also a
researcher: history teacher is also a
researcher**

Francivaldo Alves Nunes

Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense. Atua como professor na Universidade Federal do Pará, nos cursos de graduação em História e nos programas de pós-graduação em “História Social da Amazônia” e “Ensino de História”.

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.14

RESUMO

Este texto recupera as principais questões abordadas em palestra realizada no IV Encontro Formativo de História, promovido pela Secretaria de Educação do Município de Manaus, Amazonas, em 23 de junho de 2022. A partir de um debate bibliográfico, estamos preocupados em demonstrar, a partir das tendências pedagógicas, as novas exigências aos docentes de história em tempos de mudança curricular. No caso, apontamos a perspectiva de um professor-pesquisador, em que suas ações são pautadas pelo exercício da docência, construída pelo ensino e pela atividade de investigação. Trata-se de pensar a associação entre pesquisa e ensino, para o âmbito da educação básica, conforme aponta as novas diretrizes presentes na BNCC.

Palavras-chave: docência. ensino. pesquisa.

ABSTRACT

This text recovers the main issues addressed in a lecture held at the IV Formative Meeting of History, promoted by the Secretary of Education of Manaus, Amazonas, on June 23, 2022. From a bibliographic debate, we are concerned to demonstrate, from of pedagogical trends, the new demands of history teachers in times of curricular change. In this case, we point to the perspective of a teacher-researcher, in which his actions are guided by the exercise of teaching, built by teaching and research activity. It is about thinking about the association between research and teaching, for the scope of basic education, as indicated by the new guidelines present in the BNCC.

Keywords: teaching. education. research.

INTRODUÇÃO

A reflexão sobre as possibilidades de ser professor pesquisador no contexto da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), se apresenta como uma necessária discussão. Diríamos ainda, que o interesse por este tema investigativo é concomitante a implementação da BNCC e a preparação dos profissionais da educação para o exercício da sala de aula. A perspectiva que se construiu era de buscar, desta forma, enriquecer a formação dos professores tendo a escola como espaço reflexivo constituído pela prática da “ação-reflexão-ação”, constitutiva da “arte de fazer” da profissão professor e pesquisador, em formação contínua, como bem propôs Schön (2000).

Diante deste desafio de pensar a formação docente, considerando as exigências propostas pelas mudanças curriculares que se apresentam, que montamos uma palestra aos professores da educação básica que atuam no município de Manaus, no Amazonas. Para este texto, recuperamos as principais questões abordadas naquela palestra realizada no IV Encontro Formativo de História, com o tema “Diálogos pedagógicos: tendências no contexto escolar no ensino de história”, promovido pela Secretaria de Educação, em 23 de junho de 2022.

Mantendo a mesma estrutura da palestra, procuramos, a partir de um debate bibliográfico, em um primeiro momento, apresentar as tendências pedagógicas, considerando as novas

exigências aos docentes, seguindo do apontamento de questões que envolvem a perspectiva de um professor-pesquisador, em que suas ações são pautadas pelo exercício da docência, construída pelo ensino e pela atividade de investigação.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM DEBATE

O trabalho do professor envolve várias instâncias escolares e dialoga com os processos de produção e disseminação do conhecimento. Além de se utilizar de diferentes instrumentos, a atuação desse profissional é evidenciada no contexto da sala de aula, mas que envolve a percepção de tendências pedagógicas, que mediam ou posicionam a atuação docente. Acredita-se que esse enfoque na prática pedagógica associada de todo o processo que a antecede, deve-se a uma visão das várias instâncias por que passa a formação do profissional docente.

Segundo Libâneo (1990), a pedagogia liberal que sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, ainda é observada na educação básica em algumas escolas. Isso pressupõe que o indivíduo precisa adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. Devido a essa ênfase no aspecto cultural, as diferenças entre as classes sociais não são consideradas, pois, embora a escola passe a difundir a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

No caso da tendência liberal tradicional, está se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral. Ou seja, o aluno é educado para atingir sua plena realização através de seu próprio esforço, o que para Libâneo (1990) é também perceptível nas escolas. Sendo assim, as diferenças de classe social não são consideradas e toda a prática escolar não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno. Neste aspecto, predomina o ensino da história, com ênfase nos exercícios repetitivos e de recapitulação da matéria, exigindo uma atitude receptiva e mecânica do aluno. Os conteúdos são organizados pelo professor, numa sequência lógica, e a avaliação é realizada através de provas escritas e exercícios de casa.

Algumas escolas atuam também considerando uma tendência liberal renovada progressivista, em que estes espaços escolares continuam, dessa forma, a preparar o aluno para assumir seu papel na sociedade, adaptando as necessidades do educando ao meio social, por isso deve imitar a vida. Se, na tendência liberal tradicional, a atividade pedagógica estava centrada no professor, na escola renovada progressivista, defende-se a ideia de “aprender fazendo”, portanto centrada no aluno, valorizando as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural, social, etc., levando em conta os interesses do aluno (LIBÂNEO, 1990).

Outra tendência, a liberal renovada não-diretiva, acentua o papel da escola na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Todo o esforço deve visar a uma mudança no indivíduo, ou seja, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente. Trata-se de um ensino centrado no aluno, sendo o professor apenas um facilitador (SILVA, 1993).

A escola liberal tecnicista atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente, no caso, na defesa do sistema capitalista, articulando-se diretamente com o sistema produtivo. Para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu

interesse principal é, portanto, produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais (PRESTES, 1996). Trata-se de uma perspectiva que se observa, quando se atenta para a proposta da BNCC, que pensa a formação para o trabalho.

A questão anterior, em que se observa uma educação para o trabalho, nos remete a pensar a escola tecnicista, baseada na teoria de aprendizagem S-R, em que percebe o aluno como depositário passivo dos conhecimentos, que devem ser acumulados na mente através de associações. Skinner foi o expoente principal dessa corrente psicológica, também conhecida como *behaviorista*. Segundo Richter (2000), a visão behaviorista acredita que adquirimos uma língua por meio de imitação e *formação de hábitos*, por isso a ênfase na repetição, nos *drills*, na instrução programada, para que o aluno forme “hábitos” do uso correto da linguagem.

Em crítica a observação anterior, quanto a percepção do que se entende como estudante, a pedagogia progressista, apontada por Libâneo (1990), designa as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. A princípio destaca-se as tendências progressistas libertadora e libertária que têm, em comum, a defesa da autogestão pedagógica e o antiautoritarismo. A escola libertadora, também conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, vincula a educação à luta e organização de classe do oprimido. Segundo Gadotti (1988), Paulo Freire não considera o papel informativo, *o ato de conhecimento* na relação educativa, mas insiste que o conhecimento não é suficiente se, ao lado e junto deste, não se elabora uma *nova teoria do conhecimento* e se os oprimidos não podem adquirir uma *nova estrutura do conhecimento* que lhes permita reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos e apropriar-se de outros.

Assim, no contexto da luta de classes, o saber mais importante para o oprimido é a descoberta da sua situação de oprimido, a condição para se libertar da exploração política e econômica, através da elaboração da consciência crítica passo a passo com sua organização de classe. Por isso, a pedagogia libertadora ultrapassa os limites da pedagogia, situando-se também no campo da economia, da política e das ciências sociais, conforme aponta Gadotti (1988).

Como pressuposto de aprendizagem, a força motivadora deve decorrer da codificação de uma situação-problema que será analisada criticamente, envolvendo o exercício da abstração, pelo qual se procura alcançar, por meio de representações da realidade concreta, a razão de ser dos fatos. Assim, como afirma Libâneo (1990), aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade. Portanto, o conhecimento que o educando transfere representa uma resposta à situação de opressão a que se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.

A escola progressista libertária, portanto, parte do pressuposto de que somente o vivido pelo educando é incorporado e utilizado em situações novas, por isso o saber sistematizado só terá relevância se for possível seu uso prático. A ênfase na aprendizagem informal, via grupo, e a negação de toda forma de repressão, visam a favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres. No ensino da história, procura valorizar o texto produzido pelo aluno, além da negociação de sentidos na leitura e atuação social.

Conforme Libâneo (1990), a tendência progressista crítico-social dos conteúdos, diferen-

temente da libertadora e libertária, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. A atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. Na visão da pedagogia dos conteúdos, admite-se o princípio da aprendizagem significativa, partindo do que o aluno já sabe. A transferência da aprendizagem só se realiza no momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora.

As tendências pedagógicas apontadas refletem, portanto, a formação do professor para além da sala de aula, dando-lhe condições de administrar sua própria realidade escolar e as exigências sociais que lhe são apresentadas. Em outras palavras, não se pode conceber o professor como reflexivo e pesquisador, possuidor de um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise, e não apenas quem instrumentaliza sua prática profissional, sem considerar as demandas que lhe são apresentadas pela sociedade e organizadas ideologicamente nas tendências pedagógicas (NÓVOA, 2001).

NOVAS TENDÊNCIAS POR UMA HISTÓRIA ESCOLAR

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, revalorizam-se as ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon. Um dos pontos em comum entre esses psicólogos é o fato de serem interacionistas, porque concebem o conhecimento como resultado da ação que se passa entre o sujeito e um objeto. De acordo com Aranha (1998), o conhecimento não está, então, no sujeito, como queriam os inatistas, nem no objeto, como diziam os empiristas, mas resulta da interação entre ambos.

Para citar um exemplo no ensino da história, segundo essa perspectiva interacionista, a leitura como processo permite a possibilidade de negociação de sentidos em sala de aula. O processo de leitura, portanto, não é centrado no texto, ascendente, *bottom-up*, como queriam os empiristas, nem no receptor, descendente, *top-down*, segundo os inatistas, mas ascendente/descendente, ou seja, a partir de uma negociação de sentido entre enunciador e receptor. Assim, nessa abordagem interacionista, o receptor é retirado da sua condição de mero objeto do sentido do texto, de alguém que estava ali para decifrá-lo, decodificá-lo, como ocorria, tradicionalmente, no ensino da leitura (ARANHA, 1998).

A década de 1980 é importante para produção de propostas curriculares de história para o ensino fundamental, como, por exemplo a redefinição do papel do professor, fornecendo maior autonomia pedagógica, assim como do aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Acentua-se ainda, que o aluno possui um conhecimento prévio, obtido pela história de vida e meios de comunicação, que deve ser integrado ao processo de aprendizagem. Nesse momento, se introduz os estudos históricos a partir das séries iniciais do ensino fundamental, se observa uma transdisciplinaridade e a possibilidade de relação com a sociologia, antropologia, filosofia, etc., assim como se passa a ter uma história para cidadania e não linear. O que não dizer ainda da ideia de superação de um professor transmissor a professor mediador, formador de consciências críticas e criativas, ou ainda a defesa do fim de uma avaliação bancária e sim diagnóstica, processual e formativa, uma avaliação para incluir.

No caso dos desafios ao professor pesquisador, que se apresenta com a BNCC, se observa a superação do conteudismo, a busca da relação entre presente e passado e o fim da memorização, da ideia de episódio, de uma história informacional. A perspectiva ao professor de história que se apresenta é da necessidade de promover a habilidade interpretativa do texto, de tabelas, gráficos e mapas como “lugares” do saber histórico, assim como de trabalhar a informação não como conhecimento, mas como “matéria-prima”, que só se torna conhecimento se transformada pelo sujeito cognoscente, se fizer sentido para este e se relacionar com outros conhecimentos já construídos e incorporados. Ou ainda, de trabalhar com temas transversais e com as novas temáticas como *o direito das crianças, adolescentes e idosos; história e cultura afro-brasileira e indígena*; entre outros temas.

A novas exigências para uma leitura e escrita sobre a história coloca a necessidade de contato com diferentes formas de escrita para distinguir as marcas linguísticas, os marcadores temporais e de contextualização, por exemplo, que evidenciam os valores e as visões do autor. Outra questão observada é o uso de diferentes gêneros orais, como a utilização da História Oral como fonte de informação válida e de ferramentas como entrevistas, seminários, debates e grupos de discussão para captá-la, analisá-la ou transmiti-la. Importante ainda a análise e leitura de diferentes fontes, ou seja, considerar como fonte qualquer objeto que possa ganhar sentido histórico, desde um antigo documento escrito até uma música, uma construção ou uma obra de arte.

Por conseguinte, a necessidade de sistematização da pesquisa histórica, ou seja, o processo de identificação, seleção, hierarquização, organização e interpretação de dados e informações que permitem perceber a História como uma ciência que segue uma metodologia específica, com critérios e categorias definidos pelo pesquisador. No caso, apontamos o trabalho de campo na comunidade, ou seja, a necessidade de pesquisa por meio da qual se estabelece a relação entre o que é ensinado e a realidade do estudante.

Considerando as questões anteriores, o que se observa, é que a proposta da BNCC para a formação do professor, vem pautada no contexto de competências para a formação de um aluno integral, exigindo que o docente tenha clareza do papel fundamental da tecnologia e que o estudante deve dominar o universo digital, sendo capaz, de fazer o uso qualificado e ético das diversas ferramentas existentes, de compreender o pensamento computacional e os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade. Por outro, o professor que não dominar esta competência não saberá ensiná-la.

Embora a BNCC destaque a importância do desenvolvimento socioemocional do aluno, compreende-se que o êxito dessa proposta está intrinsecamente relacionado ao princípio estabelecido na Constituição, já que a formação continuada de professores não pode se reduzir apenas a uma racionalidade técnico-formativa, mas abrir-se à reflexão e contemplar também um significativo trabalho emocional que lhes proporcione um apoio no processo de mudança. E tal mudança compreende também o ambiente de trabalho bem como os recursos disponíveis para sua realização.

Inclui-se na perspectiva social a necessidade do envolvimento do aluno com o mundo em que vive, o que pressupõe e se justifica a atividade de pesquisa que deve desenvolver ainda no ensino fundamental. Observando a frequência de habilidades previstas na BNCC para o ensino de história e apontadas no quadro a seguir, como processo cognitivo a ser desenvolvido,

direciona-se para um conjunto de verbos que expressam um exercício de investigação, como descrever, discutir, explicar, conceituar, etc. Muitas habilidades se desdobram em outras, mas que podem guardar a mesma natureza do exercício da pesquisa. Nesse sentido, a função das habilidades é fornecer aos estudantes ferramentas cognitivas que o capacite a compreender e interagir no mundo que o cerca, que amplie sua capacidade de interferir, fazer escolhas, mudar, organizar e fazer proposições. Em outras palavras, pressupõe a construção de aprendizagem, não apenas informativa, mas capaz de lidar e elaborar novos conhecimentos, adaptados as condições materiais de existência dos alunos.

Imagem 1- Frequência em que a habilidade mencionada na BNCC.

NÍVEL DE APRENDIZAGEM*	HABILIDADE EXPLICITADA EM HISTÓRIA	ANOS INICIAIS (1º AO 5º)	ANOS FINAIS (6º AO 9º)
1. LEMBRAR	Identificar, mostrar, localizar, nomear	33	42
	Conhecer, reconhecer	5	4
	Selecionar, escolher	4	-
2. COMPREENDER	Descrever	4	11
	Distinguir, diferenciar, comparar	15	7
	Explicar, compreender	-	8
3. APLICAR	Utilizar, aplicar	1	1
	Organizar	1	-
	Compilar, registrar, mapear, inventariar	4	-
4. ANALISAR	Analisar, concluir, resumir	6	25
	Associar, relacionar, articular	4	14
	Conceituar	-	1
	Caracterizar	-	7
	Contextualizar	-	4
5. AVALIAR	Discutir, refutar, defender, interpretar	8	19
	Avaliar, criticar	3	3
6. CRIAR	(propor, solucionar, modificar, adaptar, construir, combinar, etc.)	(não tem)	(não tem)

Fonte: Domingues (2018, p. 1).

O professor reflexivo e pesquisador deve ser entendido como um mobilizador de saberes e um crítico de sua ação pedagógica. Esta afirmação nos remete a Gregoski (2018), a qual apresenta em sua narração que a realidade tem demonstrado que o professor se tornou o centro da discussão quando se fala em educação. Um professor mobilizador de saberes, crítico, reflexivo e pesquisador de sua ação, além de se conscientizar da necessidade da formação continuada, para melhorar a sua prática na sala de aula, buscará através da reflexão sobre a reflexão na ação, ampliar de forma pessoal o seu desenvolvimento pedagógico. Ou seja, está falando da necessidade do professor investigador.

Neste sentido, advindo da BNCC em relação ao professor reflexivo e pesquisador, está caracterizado que há um incentivo para este profissional, pois, especificou ações como a orientação para os docentes, no sentido de buscar um contínuo aperfeiçoamento. Porém, percebe-se que para além do direito ao aperfeiçoamento profissional continuado, também deve-se aperfei-

çoar o ambiente de trabalho em que este profissional estará inserido. Desta forma, fica evidenciado, que o papel do professor no contexto da escola a partir das epistemologias apresentadas na BNCC mudou, exigindo deste profissional, conhecimentos e posturas ativas. Ou seja, que este profissional seja capaz de conduzir o seu próprio fazer e mais ainda, que pratique o hábito de refletir sobre sua ação. Quanto a formação continuada, o desafio está na questão de que é preciso aprender sempre, principalmente, para enxergar a realidade em que está inserido, para que através da prática, da troca de saberes, da criatividade e pesquisa aconteça o aprendizado, tanto do professor, quanto aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que a BNCC expressa de forma clara e objetiva a defesa do fortalecimento da prática pedagógica do professor, pautada na pesquisa e na investigação, o que deve ser um ponto sempre de atenção nas atividades formativas dos docentes. Nesta palestra, o que se procurou identificar foram as questões na BNCC relacionadas a formação do professor reflexivo e pesquisador e as contribuições para o aprimoramento de sua prática, através da necessidade de pensar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, ou mantê-los em processos permanentes de formação docentes que possibilitem contínuo aperfeiçoamento.

Trata-se de uma aperfeiçoamento e formação para que o professor se torne um pesquisador. Além disso, buscou-se frisar a importância de se compreender que para além do direito ao aperfeiçoamento profissional continuado, também deve-se aperfeiçoar o ambiente de trabalho em que o professor está inserido. Como resultado da discussão constata-se, que tais mudanças irão implicar diretamente em ações e saberes que exigirão do professor práticas reflexivas.

Para este profissional está apontada a tarefa de ser um mobilizador de saberes e um crítico de sua ação pedagógica, deverá trabalhar com um currículo criativo, práticas inovadoras, com postura reflexiva, pesquisadora e que saiba orientar e mediar de forma solidária e afetiva a aprendizagem do seu aluno, além de dominar a transposição dos diferentes saberes. Desse modo, pode-se perceber que a BNCC trouxe contribuições ao incentivo do professor reflexivo e pesquisador, que se bem compreendidas e apropriadas pelo professor, poderão fazer grandes diferenças no contexto da sala de aula, e principalmente na constituição da identidade do ser professor e do desenvolvimento de umas práxis emancipadoras.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofia da Educação. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum. Brasília: MEC, 2017.

COSTA, Marisa Vorraber. O Currículo nos Limiões do Contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1999.

DOMINGUES, Joelza Ester. Por dentro da BNCC (2): as habilidades da Base para o ensino de História. Ensinar História, 30 setembro de 2018. Disponível: <https://ensinarhistoria.com.br/por-dentro-da-bncc-2-as-habilidades-da-base-para-o-ensino-de-historia/>

GADOTTI, Moacir. Pensamento Pedagógico Brasileiro. São Paulo: Ática, 1988.

GREGOSKI, Leila Pereira. DOMINGUES, Terezinha M^a Rossi. O Professor Reflexivo Sobre Sua Prática E A Pesquisa. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 03, Ed. 12, Vol. 06, pp. 86-96 dez de 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1990.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In. NÓVOA, A. (org.) Os Professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2001.

MATUI, Jiron. Construtivismo. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

PRESTES, Nadja H. Educação e Modernidade. Porto Alegre, EDIPUCRS, 1996.

RICHTER, Marcos Gustavo. Ensino do Português e Interatividade. Santa Maria: Editora da UFSM, 2000.

SCHÖN, A Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomás T. da. (Org.). Teoria educacional crítica em tempos pósmodernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e Interação. São Paulo: Cortez, 1998.

**O uso das tecnologias digitais e a
prática docente no ensino fundamental
I e II numa escola em Cruz - CE: um
estudo de caso**

Edelson Ferreira da Mota

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.15

RESUMO

O objetivo desta pesquisa visou analisar as percepções dos docentes das séries iniciais e finais do ensino fundamental em relação ao uso das tecnologias digitais em sua prática de ensino no Centro de Educação Básica Paulo Freire em Cruz - CE, identificando quais tecnologias digitais eles se apropriam em suas práxis docentes. Para a consecução do objetivo proposto, este projeto de pesquisa abrangeu três questões que constituem a base para fundamentar a discussão aqui proposta, a saber: a primeira questão diz respeito a saberes e desafios da docência nas séries iniciais e finais do fundamental; a segunda questão abordada refere-se à formação e prática docente e a terceira questão abordada, ditou acerca das tecnologias digitais e a aprendizagem significativa nas séries iniciais e finais do ensino fundamental. O método selecionado é o de caráter descritivo com base em um estudo de caso que tem como objetivo analisar as percepções dos docentes do ensino fundamental em relação ao uso das tecnologias digitais em sua prática de ensino identificando quais tecnologias digitais eles se apropriam em sua práxis docentes. Por fim, com a realização desta pesquisa constatou-se que há muitos percalços para o uso das tecnologias digitais no ensino fundamental I e II da escola estudada, entre eles a capacitação do professor, a disponibilidade de tecnologias digitais e ambientes adequados ao uso dessas tecnologias. Porém, é muito importante saber que muitos profissionais são comprometidos e já fazem sua parte em termos de qualificação profissional e atuação dentro do espaço escolar.

Palavras-chave: tecnologias digitais. ensino. aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's) incorporaram um grande papel nas diferentes atividades existentes, pode-se afirmar que já constituem parte indissociável do cotidiano de uma grande parte da sociedade, integrando assim, as relações sociais bem como facilitando estas.

Hoje, usando essa nova realidade virtual, pode-se efetuar compras, fazer monitoramento virtual, capacitar-se, enfim, basta um computador, smartphone ou tablet, por exemplo, estar conectado à internet para acontecer esses relacionamentos virtuais.

Nesse atual contexto histórico-cultural onde o mercado capitalista tem explorado esses recursos, é visível que muitos dos alunos das séries iniciais e finais do fundamental têm uma larga aproximação com o uso dos recursos tecnológicos, como muitos falam, “eles são nativos digitais”, ou seja, suas vivências estão diretamente ligadas ao uso dessas novas tecnologias digitais.

A partir disso, podemos imaginar o potencial de possibilidades que essas tecnologias digitais podem oferecer às diferentes áreas do conhecimento, principalmente no que concerne ao campo educacional.

No âmbito da prática docente, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's) permitem que o professor repasse com mais precisão o assunto da aula, pois tais ferramentas possibilitam melhor interatividade, dinâmica e eficiência. Assim, possibilitando melhor aproveitamento em relação à aprendizagem de seus alunos.

As comunidades científicas têm se preocupado bastante com essa temática e acerca disso, há muitas reflexões sobre o impacto que as inovações tecnológicas trazem à vida social,

profissional, acadêmica e, principalmente em relação à formação de professores.

O uso das tecnologias digitais na formação de professores além de permitir a aquisição de novos saberes no processo formativo, viabiliza mudanças significativas na prática pedagógica, contribuindo para o alcance da aprendizagem significativa.

Assim, o objetivo desta pesquisa visou analisar as percepções dos docentes das séries iniciais e finais, do ensino fundamental, em relação ao uso das tecnologias digitais em sua prática de ensino no Centro de Educação Básica Paulo Freire em Cruz - CE, identificando quais tecnologias digitais eles se apropriam em suas práxis docentes.

Levando-se em consideração a complexidade do processo de ensino e aprendizagem nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação surge como alternativa para facilitar esse processo, como já mencionado acima. Para isso, se faz necessário a compreensão dos aspectos pedagógicos entremeados para sua efetiva utilização em plena era digital, razão pela qual se justifica esta pesquisa.

Nessa direção, com a realização deste projeto de pesquisa desejou-se entender melhor as seguintes questões: quais tecnologias digitais estão sendo usadas nas séries iniciais e finais do ensino fundamental no Centro de Educação Básica Paulo Freire em Cruz - CE? De que forma os professores desta escola percebem o uso das tecnologias digitais em suas práxis docentes?

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

As tecnologias digitais estão intrinsecamente ligadas ao nosso cotidiano fazendo parte de nossas vivências e com isso, também permeiam os espaços educacionais favorecendo no processo de ensino e aprendizagem.

Com o avanço das tecnologias digitais e tendo em vista que os alunos portam desse acervo embora muitas vezes possam não saber ou optar por não direcionar seu uso para fins educativos, é necessário que os professores estejam sempre criando novas possibilidades de ensino a partir do uso e conhecimento das mais recentes tecnologias digitais para que possam dar aos discentes um melhor direcionamento na busca da aprendizagem significativa e também poder acompanhar as profundas modificações exigidas pela própria sociedade.

A Base Nacional Comum Curricular-BNCC, aborda como as tecnologias digitais devem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem. Na competência 5, ela destaca a relevância em

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p.9).

Sabe-se que as ferramentas tecnológicas são ligeiramente consideradas bastante atraídas às crianças e aos jovens e, no campo educacional, são consideradas excelentes ferramentas pedagógicas pois podem viabilizar a prática pedagógica tornando-a inovadora para uma educação de qualidade tornando assim, o ensino promissor.

É importante destacar que o uso em si das tecnologias, ou seja, o simples fato de ter posse dos suportes tecnológicos para viabilizar a execução e ilustração da aula, não representa mudança pedagógica. É preciso que ela seja usada como algo que facilite o processo de aprendizagem.

Por volta da década de 1960, David Ausubel propôs a teoria da aprendizagem significativa que segundo ele, a aprendizagem acontece a partir da relação entre um conhecimento novo e as ideias mais importantes que já existem na estrutura cognitiva. Segundo Moreira, (1999, p.153),

O conceito central da teoria de Ausubel é o de aprendizagem significativa. Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, este processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceito subsunçor, ou simplesmente subsunçor, existente na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação se ancora em conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz.

Conforme Moreira (1999, p.179) “a aprendizagem significativa subjaz a construção do conhecimento humano e o faz integrando positivamente pensamentos, sentimentos e ações, conduzindo ao engrandecimento pessoal”.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a consecução do objetivo proposto, este projeto de pesquisa abrangeu três questões que constituem a base para fundamentar a discussão aqui proposta, a saber: a primeira questão diz respeito a saberes e desafios da docência nas séries iniciais e finais do fundamental; a segunda questão abordada refere-se à formação e prática docente. Conforme Freire (1996) o que é muito importante na formação permanente de professores é a questão de se fazer uma reflexão crítica da prática. Por essa e outras razões é necessário refletir acerca da formação inicial e continuada de professores das séries iniciais e finais do ensino fundamental. Essa abordagem teve apoio em Freire (1982;1996); Pimenta (2006); Brasil (2018); Gadotti e Carnoy (2018) entre outros.

Nesse novo contexto digital há exigências para que o professor seja um inovador, pesquisador que esteja sempre buscando novas possibilidades de ensino que coloque o educando como produtor de conhecimento. Para Costa *et al.* (2012, p.92), é necessário que os professores percebam que as TDICs podem ser importantes no que diz respeito à aprendizagem, e por sua vez melhorar o rendimento escolar.

Com isso, a terceira questão abordada, ditou acerca das tecnologias digitais e a aprendizagem significativa nas séries iniciais e finais do ensino fundamental.

O método selecionado é o de caráter descritivo com base em um estudo de caso que tem como objetivo analisar as percepções dos docentes das séries iniciais e finais do ensino fundamental em relação ao uso das tecnologias digitais em sua prática de ensino Centro de Educação Básica Paulo Freire em Cruz - CE identificando quais tecnologias digitais eles se apropriam em suas práxis docentes.

Conforme Gil (2010) esta pesquisa se caracteriza pela harmonia com o seu objetivo em

uma análise de natureza descritiva, pois tem como objetivo, mensurar a descrição de certas características, assim como o intuito de descobrir a existência de inter-relações entre variáveis associadas.

Nesta pesquisa foi proposto um encontro formativo de maneira presencial com os professores das séries iniciais e finais do fundamental do Centro de Educação Básica Paulo Freire, onde foi realizado uma entrevista semiestruturada acerca do uso das tecnologias digitais, sendo 01 professores de Língua Portuguesa, 03 de Matemática e 03 professores de outras disciplinas totalizando uma quantidade de 07 professores.

A partir desse encontro foi possível verificar a percepção dos professores desta escola quanto ao uso tecnologias digitais da informação e comunicação na prática docente e quais estão sendo usadas por eles.

Sabe-se da necessidade de incorporação das tecnologias digitais da informação e comunicação TDIC's no contexto escolar que visam uma aprendizagem mais significativa e que tal tecnologia perpassa a remodelação da prática docente nos dias atuais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

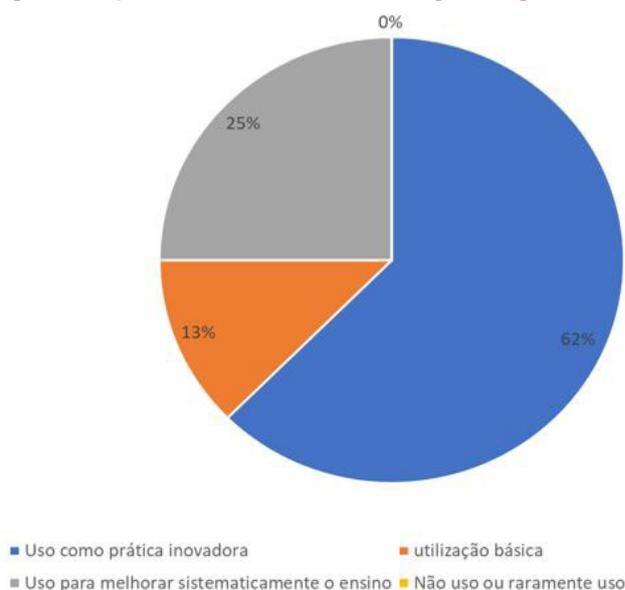
A partir das análises acerca dos temas discutidos no encontro com os professores, foi possível perceber que todos os professores entrevistados fazem uso das tecnologias digitais buscando assim, melhorar suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, tornar a aprendizagem dos alunos mais significativa. No entanto, foi ressaltado que há inúmeros desafios em relação ao uso das tecnologias digitais no ambiente escolar.

Dentre os maiores limitadores relacionados ao uso das tecnologias digitais na sala de aula estão a disponibilidade técnica de cobertura, a integração de tecnologias digitais no ensino a partir da promoção mais efetiva ofertada pela instituição de ensino e a própria questão socioeconômica dos discentes.

Há de se afirmar também que existem poucas formações e instruções para que os docentes possam fazer o uso mais efetivo e eficaz dos equipamentos tecnológicos no ambiente escolar. A prova maior disso foi demonstrado no período de pandemia da Covid-19, durante o período de aulas remotas ocorridas em 2020 e 2021, muitos dos relatos apontam que diversos professores aprenderam a manipular e a dominar determinadas tecnologias digitais, sozinhos ou em parceria com os colegas de profissão.

A ausência de espaços com finalidade própria ao uso dessas tecnologias digitais é um grande problema, por exemplo, na escola estudada não existe laboratório de informática nem salas afins que proporcione um ambiente mais vantajoso para se desenvolver aulas diferenciadas.

Figura 1- quanto ao uso de tecnologias digitais em sala de aula.



Fonte: elaborada pelo autor, (2022)

Analisando o gráfico acima pode-se afirmar que o maior uso das tecnologias digitais (62%) é voltado para implementação de práticas pedagógicas inovadoras agregando valor ao ensino e fortalecendo a aprendizagem efetiva.

Alguns professores (25%) afirmaram que usam as tecnologias digitais para melhorar sistematicamente o ensino. Outros (13%) afirmaram que fazem a utilização básica dessas ferramentas tecnológicas, mas conforme os dados acima, todos usam as tecnologias digitais na prática pedagógica.

Figura 2 - uso individual ou simultâneo de dispositivos de acesso à internet pelos professores.

Tipo de dispositivo	Quantidade de Professores
Desktop (computador de mesa)	01
Notebook	06
Tablet	0
Smartphone	06
Outro	0

Fonte: elaborada pelo autor, (2022)

Conforme a tabela acima pode-se perceber que a maioria dos professores usam notebooks e Smartphones como ferramenta para se realizar o trabalho educativo. Os registros de aulas, frequências e notas avaliativas são realizados mediante a forma on-line (diário on-line) tendo como mais acessíveis os dispositivos escolhidos acima.

Em relação ao entendimento sobre a integração de tecnologias digitais no ensino realizado pela escola em questão, muitos afirmaram que, apesar de pouco, já acontece a promoção, mas precisa melhorar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstrou a importância do uso das tecnologias digitais na busca

por uma aprendizagem de qualidade e mais significativa. Tais ferramentas já estão presentes nas vivências de muitos educandos, embora existam casos em que as condições socioeconômicas das famílias dificultam o acesso a essas tecnologias.

As tecnologias digitais devem ser usadas como um atrativo para que os alunos possam desenvolver suas habilidades e conseqüentemente tornar sua aprendizagem mais eficaz. Não é interessante que o professor use esses recursos tecnológicos simplesmente para a ilustração da aula ou apresentação de figuras ou algo semelhante. Neste caso, há grandes desperdícios além de se ter uma falsa ideia de que quaisquer usos das tecnologias digitais possam gerar uma aprendizagem significativa.

Em relação às percepções dos docentes frente ao uso das tecnologias digitais é importante destacar que todos são convictos de que esses recursos são de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem uma vez que a sociedade vem tecnologicamente se transformando muito rápido é essencial que os docentes possam acompanhar essas mudanças e possam está se inserindo no contexto educacional mais bem preparados e eficientes em sua prática pedagógica.

Por fim, com a realização desta pesquisa constatou-se que há muitos percalços para o uso das tecnologias digitais no ensino fundamental I e II da escola estudada, entre eles a capacitação do professor, a disponibilidade de tecnologias digitais e ambientes adequados ao uso dessas tecnologias. Porém, é muito importante saber que muitos profissionais são comprometidos e já fazem sua parte em termos de qualificação profissional e atuação dentro do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018

COSTA, F. A. *et al.* (org.). Repensar as TDIC na educação: o professor como agente transformador. Santillana: Carnaxide, 2012.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. SP: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MOREIRA, M. A. Teorias de Aprendizagem. São Paulo: E.P.U., 1999.

A importância da formação continuada para os professores do ensino médio

Priscila Maria Silva Oliveira

A autora é Mestra em Ciências da Educação Universidad De La Integración De Las Américas – UNIDA – PY

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.16

RESUMO

Este estudo é foi construído com base na dissertação de mestrado apresentada ao curso de Ciências da Educação Universidad De La Integración De Las Américas – UNIDA – PY. A formação dos professores para o ensino médio é, portanto, fundamental para a aprendizagem dos alunos. O presente estudo examinou no âmbito da literatura os cursos de formação de professores para o ensino médio, para abordar as seguintes questões: quais cursos, relacionados à instrução do ensino médio, estão incluídos no currículo de formação de graduação? Qual o peso dos cursos na graduação? Quais são os conteúdos dos cursos? Os resultados mostram que a maioria dos recursos críticos do ensino médio está incluída nos conteúdos dos cursos da maioria dos programas. Ainda assim, algumas outras características críticas estão sub-representadas ou aparentemente ausentes (avaliação e intervenção em problemas). Além disso, o tempo destinado ao ensino médio parece ser escasso. Ainda assim, foram encontradas grandes diferenças entre os programas e cursos universitários.

Palavras-chave: ensino médio. professor. cursos de formação.

ABSTRACT

This study is based on the master's dissertation presented to the Education Sciences course at Universidad De La Integración De Las Américas – UNIDA – PY. The training of teachers for secondary education is, therefore, essential for student learning. The present study examined, within the literature, teacher training courses for high school, to address the following questions: which courses, related to high school instruction, are included in the undergraduate training curriculum? What is the weight of undergraduate courses? What are the contents of the courses? The results show that most critical high school resources are included in the course content of most programs. Still, some other critical features are underrepresented or apparently absent (assessment and intervention in problems). In addition, time allocated to high school seems to be scarce. Still, major differences were found between university programs and courses

Keywords: high school. teacher. training courses.

INTRODUÇÃO

A instrução no ensino médio é um determinante poderoso dos resultados acadêmicos e escolares dos adolescentes. Também é geralmente aceito que a instrução do ensino médio de alta qualidade é ainda mais importante para adolescentes em risco, como aquelas com histórico de baixo status socioeconômico (SES), do que para outros adolescentes.

A pesquisa muito enfatiza que a qualidade da instrução do professor depende em parte do conhecimento dos professores. No caso específico do ensino médio, os professores devem possuir conhecimento amplo de suas disciplinas e sobre como aplicar esse saber para trabalhar com alunos, observando como vários dos melhores professores do ensino médio no Brasil abordam questões relativas as suas disciplinas em sala de aula, concluiu que esses professores exemplares: (a) rotineiramente gastavam cerca de metade do tempo em sala de aula lendo e escrevendo tarefas, contra 10/20% em uma sala de aula típica; (b) usar textos adaptados para

proficiência de cada aluno; (c) modelam o pensamento dos leitores enquanto os leitores tentam decodificar palavras ou compreender textos; (d) encorajar muita conversa sobre as tarefas em sala de aula, promovendo, portanto, estratégias de resolução de problemas dos alunos; (e) envolver os alunos em tarefas mais longas (por exemplo, os alunos poderiam estar trabalhando em uma tarefa de redação por mais de 10 dias); e (f) usar notas em sala de aula que reflitam tanto o desempenho quanto o esforço.

Este estudo enfoca como os programas universitários que são projetados para fornecer professores do ensino médio prospectivos às ferramentas necessárias para conduzir eficazmente a instrução em sala de aula. Embora haja um corpo substancial de pesquisas sobre a relação entre o conhecimento do professor, as práticas do professor em sala de aula e os resultados dos alunos, mais pesquisas são necessárias sobre como os futuros professores estão sendo ensinados.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO

Rigolon (2018) sugeriu que o conhecimento profissional dos professores inclui conhecimento pedagógico geral, conhecimento de conteúdo específico (também conhecido como conhecimento disciplinar) e conhecimento curricular, além de conhecimento dos alunos e suas características de desenvolvimento, conhecimento de contextos educacionais e conhecimento de áreas como os objetivos e propósitos da instrução.

O conhecimento pedagógico geral refere-se às “formas de representar e formular o assunto que o tornam compreensível para os outros” e inclui a compreensão do que torna o aprendizado fácil ou difícil (SCHULMAN, 2016, p. 9).

Ainda inclui o conhecimento dos princípios de organização e gestão da sala de aula, métodos de ensino, etc. O conhecimento de conteúdo específico refere-se à quantidade e organização do conhecimento da matéria na mente do professor. Modelos como a taxonomia cognitiva de Bloom e as variedades de aprendizagem de Gagné têm sido usados para representar conhecimento do conteúdo (TEBEROSKY, 2018).

O conhecimento de conteúdo específico também inclui a capacidade do professor de definir para os alunos as verdades aceitáveis em um domínio particular, e o que não é aceitável e por que (a estrutura sintática de uma disciplina) (TARDIF, 2012).

O conhecimento curricular inclui a variedade de programas projetados para ensinar tópicos específicos, os materiais de instrução e o conhecimento das circunstâncias em que os programas e materiais devem ou não devem ser usados. De acordo com Schulman (2016, p. 10), conhecimento curricular é a “matéria médica da pedagogia”, a farmacopeia para as limitações de conhecimento dos alunos.

Desde que Shulman (2016) falou pela primeira vez sobre o conceito de conhecimento de conteúdo pedagógico dos professores, um corpo significativo de pesquisas mostrou a importância da instrução eficaz de conhecimento de conteúdo pedagógico dos professores. Como conceito, conhecimento de conteúdo pedagógico dos professores parece estar na confluência de conhecimento de conteúdo e conhecimento instrucional.

Ball *et al.* (2018), por exemplo, sustentaram que o conhecimento de conteúdo pedagógico dos professores compreende duas características distintas: conhecimento do conteúdo e dos alunos e conhecimento das estratégias instrucionais.

Candau (2016) afirmam ainda que o conhecimento pedagógico geral (uma extensão do conceito de conhecimento do conteúdo pedagógico) representa uma combinação de conhecimento de gestão de sala de aula, conhecimento de métodos de ensino, conhecimento de avaliação de sala de aula, conhecimento de processos de aprendizagem e conhecimento das características individuais dos alunos. Em outras palavras, o conhecimento de conteúdo pedagógico dos professores é sobre como instruir os alunos sobre os conteúdos específicos.

Ainda assim, Lerner (2012), enfatiza que o conhecimento de conteúdo pedagógico dos professores não é uma entidade única, que não é o mesmo que cruza os indivíduos e que se desenvolve ao longo do tempo, da experiência e dos contextos.

A ampla gama de conhecimentos profissionais dos professores pode ser adquirida de várias maneiras e em vários contextos. Programas de educação de professores universitários e treinamento de professores em serviço fornecem treinamento estruturado e intencional, enquanto as escolas são contextos de socialização onde os professores geralmente obtêm a maior parte de seu conhecimento profissional não estruturado e não intencional (ALARCÃO, 2014).

Uma nova linha de pesquisa tem investigado mais sistematicamente se os professores têm (ou tiveram) a oportunidade de aprender: (a) os conteúdos que devem ensinar e (b) as melhores estratégias para ensinar esses conteúdos (PALMA FILHO, 2014).

A maioria das pesquisas sobre oportunidade de aprender se concentra na formação formal de professores e, especificamente, na formação de professores de graduação. Não surpreendentemente, a pesquisa mostrou que a oportunidade dos professores de aprender varia amplamente em quantidade e qualidade (CANDAU, 2016).

No entanto, os estudos de oportunidade de aprender mostram genericamente que as variações nas oportunidades de aprender na preparação do professor estão relacionadas às diferenças no desempenho do aluno, conforme avaliado por estudos internacionais, como o PISA (GUERRIERO, 2017).

Esses estudos também mostram que o conhecimento do professor está relacionado ao ensino de qualidade e que o conhecimento pedagógico pode ser aprendido e desenvolvido ao longo do tempo, dadas às oportunidades certas. Isso tem implicações para a formação de professores (GUERRIERO, 2017).

O NOVO ENSINO MÉDIO

Nos diferentes contextos históricos alguns esforços, por parte do governo, foram realizados para garantir o Ensino Médio aos jovens brasileiros. Contudo o que se percebe na atualidade é que as demandas desses jovens não foram atendidas em sua totalidade. Na maioria das vezes, os jovens são obrigados, pela necessidade de sobrevivência, a abandonar seus estudos e entrar precocemente no mundo do trabalho. Ao que parece, o trabalho torna-se mais fonte de renda, ou seja, um mero emprego, do que o exercício de um ofício que ofereça realizações pes-

soais (DINIZ, 2015).

Diante da discussão apresentada, pode-se afirmar que o Ensino Médio é a principal e mais compreensiva, em termos qualitativos e quantitativos, de política pública voltada para a formação dos jovens. Estes depositam nesse nível de ensino suas perspectivas de entrar para a universidade e, conseqüentemente, desejar o sucesso profissional. Nesse sentido eles percebem com clareza as dificuldades e os problemas que os atingem de modo mais direto, Segundo Ramos (2015, p. 74) tais como:

As falhas no sistema de educação (em razão, por exemplo, da carência de recursos para criar melhores condições nas escolas, da falta de professores especializados e de materiais didáticos); a dificuldade de encontrar um emprego; a carência de espaços apropriados para a realização de atividades de cultura e lazer. Os jovens percebem que os problemas podem ser enfrentados e resolvidos, desde que haja vontade da sociedade como um todo, sobretudo dos governantes.

Em suma, considerando que cada realidade tem seus próprios desafios, para ter sucesso, assim as políticas do MEC, desenvolveram uma identidade para o ensino Médio de forma dualista, não formativa. Ao tomar por base esse entendimento, pode-se afirmar que as políticas públicas para o Ensino Médio não contribuíram para a expansão do direito à educação, este de caráter social. Portanto, o MEC criou e programou Políticas Públicas para o ensino Médio, importante salientar que houve uma inclusão ao alcance dos programas e projetos voltados para essa etapa do ensino, foram essenciais para a consolidação dos princípios da reforma educacional (RAMOS, 2015).

Diante desse cenário, o ENEM foi criado partir de 1998, como parte integrante das reformulações da educação básica, Diniz (2015 pg 41): “Este sistema de avaliação tem por objetivo avaliar os estudantes de escolas públicas e particulares dessa etapa da educação básica” (DINIZ, 2015).

Atualmente, os resultados do ENEM são utilizados pelo governo para definir políticas públicas educacionais e por muitas universidades públicas e privadas como critério para selecionar candidatos e distribuição de bolsas de estudos. Hoje o aluno com mais de dezoito anos pode inclusive, com notas obtidas no Enem, obter o diploma de conclusão do Ensino Médio (RAMOS, 2015).

Nesta mesma linha de análise, a avaliação aplicada não tem como objetivo apenas a verificação da materialização dos conteúdos básicos. Neste contexto o enfoco principal é a verificação de quais competências e habilidades o aluno domina. Entende-se neste processo que o ENEM está de acordo com aquilo que se espera de um aluno ao se formar no Ensino Médio, mais ao mesmo tempo apresenta, muitos distantes do que os alunos de escolas públicas brasileiras, mostrando e reafirmando as desigualdades históricas comuns no país (DINIZ, 2015).

Diante da discussão apresentada, pode se afirmar que atual conjuntura a política de educação ainda vem sendo construída mediante uma série de legislação complementar como o PNE – Plano Nacional de Educação, visando o cumprimento do disposto no Artigo 214 da Constituição Federal de 1988, quanto à erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, suspensão da desigualdade e a melhoria na qualidade do ensino, dentre outras (SILVA, 2015).

Por tanto, no cenário atual, aponta ainda hoje, o caráter celetista da educação através da

mercantilizarão da educação onde as instituições privadas oferecem melhor qualidade de ensino em todos os níveis de escolaridades, porém, o acesso não é democrático, visto que somente as pessoas que tem maior poder aquisitivo, podem oferecer uma educação de qualidade para os seus filhos, estes ocuparão as vagas das melhores faculdades (RAMOS, 2015).

Não é uma generalidade, porém, os alunos das escolas públicas, ao concluir o ensino médio, precisam investir em cursinho para completar o aprendizado, por considerá-lo ineficiente para concorrer as referidas vagas mediante um processo celetista (DINIZ, 2015).

Assim, o Brasil não está atrasado na questão econômica, pois já é reconhecido no mercado mundial. O Brasil, porém, está atrasado em oferecer uma educação de qualidade, e sim ao acesso democrático, embora já tenha avançado bastante com a introdução de muitos programas educacionais, estas configuram como política paliativa e compensatória e não emancipatória (SILVA, 2015).

Entende-se que neste processo, as verbas públicas deveriam ser destinadas, com exclusividade, às escolas públicas, é preciso que a União, os Estados, os Municípios, mantenham apenas escolas públicas sob sua responsabilidade, porque estas ainda não atendem as necessidades educacionais do país. Como Dias (2004, p. 133) afirma:

Os orçamentos governamentais não têm acompanhado todos os níveis as necessidades de expansão de rede de ensino. Em consequência, as escolas públicas oferecem um ensino de qualidade cada vez pior, ao mesmo tempo em que a política nacional dos Estados tem propiciado a instalação e a ampliação de escolas privadas, verdadeiro maximizado rãs da taxa de lucro (DIAS, 2004, p. 133).

Outra tendência, embora não recente é a corrupção, tão jovem e presente na contemporaneidade, tem contribuído para a dicotomia dos direitos dos cidadãos brasileiros. O que é evidente através dos manifestos e reivindicações mediante movimentos sociais por democratização do acesso e pela garantia de educação de qualidade (SILVA, 2015).

O Ensino Médio no Amazonas

O Estado do Amazonas, localizado na região norte do país, possui seu sistema de ensino estadual organizado pela Secretaria da Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC – AM) que oferta a educação básica do Ensino Médio, anos iniciais, e ao ensino médio, por meio das modalidades de ensino regular e de tempo integral. É ofertada, ainda, a Educação de Jovens e Adultos, por meio do ensino presencial e a distância, esse último mediado por Tecnologia, coordenado pelo Centro de Mídias de Educação do Amazonas, atendendo a necessidade demandada de alunos das zonas rurais dos municípios, e por intermédio dos programas e projetos de correção de fluxo, como: Projeto Avançar, voltado para correção de fluxo no Ensino Médio (RAMOS, 2015).

Partindo desta ótica de abordagem, a SEDUC - AM também oportuniza aos jovens um exame para certificação, tanto do Ensino Médio como do ensino fundamental, denominado Provão Eletrônico. Ele é realizado por meio de provas eletrônicas, sendo um exame supletivo gratuito para aquelas pessoas que estão fora da faixa etária, ou seja, com 15 anos ou mais para cursar o ensino fundamental, e 18 anos ou mais para cursar o ensino médio, é coordenado pela Gerência de Educação de Jovens e Adultos. Na perspectiva posta por Seduc (2018, p. 5):

O resultado dessas avaliações é imediato, e a pessoa que conclui obtém, seu certificado de conclusão do ensino para qual prestou as avaliações. O Provão é realizado diariamente, atende em média 250 alunos ao dia, cabendo ao aluno fazer sua inscrição no Sistema Eletrônico de Avaliação e agendar suas avaliações.

A avaliação escolar é parte integrante do processo do ensino e aprendizagem e não de uma etapa isolada, ajuda a desenvolver a capacidade e habilidade, desse modo todas as atividades avaliativas tem por fim diagnosticar o procedimento do professor e da escola na contribuição do processo do desenvolvimento intelectual, social e moral dos alunos (SILVA, 2015).

Os exames demonstram que o poder público, ao invés de instituir políticas públicas que garantam a formação dessas pessoas, através de processos de aprendizagens, na perspectiva da formação integral com avaliação ao longo do processo, criam os exames para oportunizar uma rápida certificação de conclusão das etapas do ensino fundamental e médio para as pessoas que não têm escolarização mínima (RAMOS, 2015).

O Ensino Médio e a aprendizagem colaborativa

A Escola de Tempo Integral - ETI é um programa abrangente de intervenção em toda a escola que busca promover o desenvolvimento social, ético e intelectual dos alunos, ajudando escolas elementares a se tornarem comunidades de ambientes de alunos que são caracterizados por relações de cuidado e apoio e colaboração entre alunos, funcionários e pais; um senso de propósito comum e um compromisso claro com as normas e valores salientes de cuidado, justiça, responsabilidade e aprendizagem; capacidade de resposta às necessidades de desenvolvimento e socioculturais dos alunos; um currículo acessível, significativo e envolvente; e oportunidades para os alunos participarem de forma significativa na tomada de decisões e de outra forma ativamente envolvidos na vida intelectual e social da sala de aula e da escola (MARQUES, 2019).

A lógica, abordagem e práticas teóricas do programa foram amplamente descritas em outros lugares. Em resumo, a fim de criar um contexto social que possa ser caracterizado como uma comunidade atenciosa de alunos, a ETI incorporou uma variedade de elementos em um programa coerente e abrangente para escolas de Ensino Médio (FREITAS e FREITAS).

Estes incluem um programa intensivo de sala de aula (envolvendo três elementos principais: aprendizagem cooperativa, um currículo de artes da linguagem baseado em literatura e “disciplina de desenvolvimento”, uma abordagem de gerenciamento de sala de aula que enfatiza o desenvolvimento do autocontrole e responsabilidade pessoal dos alunos), um componente de toda a escola e um componente de envolvimento da família. A ETI é uma intervenção que influencia todos os aspectos do currículo escolar, pedagogia, organização, gestão e clima (MATUI, 2015).

A implantação da ETI no Amazonas Manaus funcionou como uma intervenção preventiva, diferindo da maioria dos programas atuais de várias maneiras. Em particular, de acordo com a concepção de educação para a resiliência, a ênfase está na promoção do desenvolvimento positivo entre todas as crianças e jovens, e não na prevenção de transtornos entre aqueles considerados em risco (TORRES, 2014).

As ETIs no Ensino Médio têm por função promover a aprendizagem colaborativa e, está se refere a métodos de ensino nos quais os alunos trabalham juntos em pequenos grupos para

ajudar uns aos outros a aprender o conteúdo acadêmico (MARQUES, 2019).

De uma forma ou de outra, o aprendizado cooperativo tem sido usado e estudado em todas as disciplinas importantes, com alunos da pré-escola à faculdade e em todos os tipos de escolas. No entanto, eles foram particularmente populares nas séries do Ensino Médio, onde a maior flexibilidade nas programações diárias torna mais fácil o trabalho cooperativo (MARQUES, 2019).

Tem havido muitos estudos de aprendizagem cooperativa com foco em uma ampla variedade de resultados, incluindo desempenho acadêmico em muitas disciplinas, aprendizagem de uma segunda língua, frequência, comportamento, relações intergrupais, coesão social, aceitação de colegas com deficiência, atitudes em relação às disciplinas e muito mais (FREITAS e FREITAS).

Embora haja um consenso justo entre os pesquisadores sobre os efeitos positivos da aprendizagem cooperativa no desempenho dos alunos, permanece uma controvérsia sobre por que e como os métodos de aprendizagem cooperativa afetam o desempenho e, mais importante, em que condições a aprendizagem cooperativa tem esses efeitos (MARQUES, 2019).

Diferentes grupos de pesquisadores que investigam os efeitos da aprendizagem cooperativa sobre o desempenho começam com diferentes suposições e concluem explicando os efeitos da aprendizagem cooperativa em termos que são substancialmente não relacionados ou contraditórios (FREITAS e FREITAS).

Em um trabalho anterior, Slavin (2013) identificou motivacionalismo, coesão social, desenvolvimento cognitivo e elaboração cognitiva como as quatro principais perspectivas teóricas sobre os efeitos de realização da aprendizagem cooperativa. A perspectiva motivacionista presume que a motivação da tarefa é a única parte mais impactante do processo de aprendizagem, afirmando que os outros processos, como planejamento e ajuda, são impulsionados pelo interesse próprio motivado dos indivíduos (MATUI, 2015).

Estudiosos motivacionistas se concentram mais na recompensa ou na estrutura de metas sob a qual os alunos operam. Em contraste, a perspectiva da coesão social (também chamada de teoria da interdependência social) sugere que os efeitos da aprendizagem cooperativa são amplamente dependentes da coesão do grupo. Essa perspectiva sustenta que os alunos ajudam uns aos outros a aprender porque se preocupam com o grupo e seus membros e vêm a obter benefícios de autoidentidade da associação ao grupo (MARQUES, 2019).

Dentro dessa perspectiva, há um caso especial, os métodos de especialização de tarefas, nos quais os alunos assumem a responsabilidade por partes únicas de uma atribuição de equipe. As duas perspectivas cognitivas enfocam as interações entre grupos de alunos, sustentando que, por si mesmas, essas interações levam a uma melhor aprendizagem e, portanto, a um melhor desempenho (FREITAS e FREITAS).

Dentro do título cognitivo geral, os desenvolvimentistas atribuem esses efeitos a processos descritos por estudiosos como Piaget e Vygotsky. O trabalho da perspectiva da elaboração cognitiva afirma que os alunos devem se envolver em alguma forma de reestruturação cognitiva (elaboração) de novos materiais para aprendê-los. A aprendizagem cooperativa facilita esse processo (MATUI, 2015).

As perspectivas alternativas sobre a aprendizagem cooperativa podem ser vistas como complementares, não contraditórias. Por exemplo, os teóricos motivacionais não argumentariam que as teorias cognitivas são desnecessárias. Em vez disso, eles afirmam que a motivação impulsiona o processo cognitivo, que por sua vez produz aprendizagem (TORRES, 2014).

Eles argumentariam que é improvável que, a longo prazo, os alunos se envolvam no tipo de explicações elaboradas que Webb (2008) considera essenciais para lucrar com a atividade cooperativa, sem uma estrutura de metas projetada para aumentar a motivação. Da mesma forma, os teóricos da coesão social podem sustentar que a utilidade dos incentivos extrínsecos deve residir em sua contribuição para a coesão do grupo, o cuidado e as normas pró-sociais entre os membros do grupo, o que poderia, por sua vez, afetar os processos cognitivos (MARQUES, 2019).

OPORTUNIDADE DE PROFESSORES APRENDEREM O BÁSICO PARA O ENSINO MÉDIO

As afirmações sobre o que os professores precisam saber são recorrentes. No entanto, a maioria dessas declarações são ainda mais normativas do que empíricas. Portanto, eles podem não ser especialmente úteis para a tomada de decisão sobre a preparação dos professores, sobre a certificação dos professores ou sobre o crescimento profissional dos professores (NÓVOA, 2018).

Desenvolvimentos e descobertas recentes na psicologia, bem como a pressão por responsabilização por resultados dos alunos aumentaram a urgência do debate sobre a preparação, licenciamento e desenvolvimento em serviço para professores do Ensino Médio (LERNER, 2012).

Programas universitários para professores do Ensino Médio parecem estar sob pressão para desenvolver currículos e cursos baseados em evidências, mas isso pode não ser suficiente para produzir mudanças reais na preparação dos professores. No Brasil, por exemplo, após desapontamento com a melhora limitada de muitos jovens nos 50 anos anteriores, o Ministério da Educação – MEC, no ano de 2005 decidiu investigar como os futuros professores estavam sendo preparados para ensinar para ensino médio (BRASIL, 2005).

Os resultados de seu exame do conteúdo do curso mostraram que apenas 15,00% das escolas de educação fornecem aos futuros professores uma exposição mínima. Além disso, os programas do curso revelam uma tendência a rejeitar a pesquisa científica, continuando a adotar abordagens que não servirão para até 40,00% de todos os jovens que estão no ensino médio (BRASIL, 2006).

O MEC (2005) considerou esses achados alarmantes. Outros estudos realizados com professores em serviço, alguns dos quais com muitos anos de experiência em sala de aula, sugerem que a formação de professores em serviço não está preenchendo a lacuna entre o que os professores realmente sabem e o que os professores precisam saber para ensinar no ensino médio de forma eficaz. Além disso, muitos professores podem não estar cientes de suas limitações de conhecimento. Cunningham *et al.* (2014) descobriram que mesmo professores experientes podem não perceber com precisão seus conhecimentos. Em um estudo realizado no Estado

de São Paulo, Palma Filho (2010) não encontrou nenhuma relação entre as autoavaliação dos professores sobre sua capacidade de ensinar e seu conhecimento real na área correspondente.

De acordo com o autor, esta descoberta desafia a formação inicial de professores e a aprendizagem profissional em serviço. Recentemente, alguns estudos examinaram o conhecimento do conteúdo dos professores (ou futuros professores) sobre construções básicas variando em profundidade (FALSARELLA, 2014).

A profundidade se refere à extensão em que, os mapeamentos da disciplina são claros e consistentes, ou mais complexos. Fusari (1997), por exemplo, descobriu que o conhecimento dos professores era limitado. Cunningham *et al.* (2014) também compararam professores brasileiros e americanos em relação ao planejamento de uma unidade de Ensino Médio. Os resultados mostraram que os professores brasileiros despendem um tempo considerável com o ensino enquanto os americanos dedicam mais tempo aos processos, como a revisão.

Diferenças na profundidade entre o Brasil e Portugal podem explicar parcialmente esses achados. Cunningham *et al.* (2014) também descobriram que muitos professores omitem componentes importantes da instrução de Ensino Médio (como vocabulário e ortografia) em suas práticas, e que os professores mostram uma variabilidade substancial em seu planejamento de instrução de Ensino Médio.

No geral, parece que, apesar das afirmações sobre a relação entre o conhecimento dos professores, a qualidade de ensino dos professores e os resultados dos alunos, ainda precisa aprofundar o conhecimento sobre os programas de preparação de professores na área de Ensino Médio (IMBERNÓN, 2010).

O que torna um programa de treinamento de professores na área de ensino médio eficaz

Definir e medir a eficácia de um programa universitário de treinamento de professores na área de Ensino Médio não é algo simples. Em teoria, qualquer programa, para ser eficaz, deve ser capaz de fornecer conteúdo e conhecimento pedagógico e fornecer aos alunos as ferramentas para conectar o conhecimento universitário às (futuras) práticas de sala de aula (GRAFF, 2015).

Além disso, deve haver evidências de que as práticas de sala de aula, baseadas no programa universitário, impactam sucesso dos alunos. A *International Reading Association* (IRA), uma das organizações de Ensino Médio mais ativas e influentes, realizou vários dos mais importantes estudos e pesquisas sobre a formação de professores para o ensino médio nos últimos 30 anos no mundo (TEBEROSKY, 2008).

Na primeira fase desses estudos, Graff (2015) identificou oito características comuns a programas de professores (por exemplo, os programas são baseados em missões institucionais claramente articuladas; os programas oferecem um conteúdo de base ampla; aprendizagem cuidadosamente supervisionada).

Em uma segunda fase, Teberosky (2008) realizou um estudo longitudinal com egressos de alguns desses programas. Os autores descobriram que, ao contrário do que foi sugerido por outros estudos, excelentes programas de preparação influenciam positivamente as percepções

dos professores de formação. Em uma terceira rodada de estudos, Graff (2015) comparou três grupos de professores da mesma escola: um grupo de professores que se formaram em programas excelentes, um grupo de professores com experiência nos mesmos anos e um grupo de professores altamente experientes.

Os resultados mostraram que os professores que se formaram em programas excelentes foram mais eficazes do que os professores das outras turmas na criação de um ambiente de Ensino Médio de alta qualidade. Mais recentemente, Kleiman (2015) estudou como nove programas universitários organizaram o ensino de Ensino Médio para futuros professores.

O principal objetivo dos pesquisadores era identificar as comunidades dos programas e o que os autores chamavam de aspectos da assinatura de cada programa. Kleiman (2015) descobriu que a maioria dos programas prioriza a teoria da Ensino Médio, as práticas instrucionais e o conhecimento dos procedimentos de avaliação. Essa priorização está de acordo com o que determina o MEC (2005): (1) conhecimento básico, (2) currículo e instrução, (3) avaliação, (4) diversidade e (5) ambiente (BRASIL, 2005).

Os autores também descobriram que todos os programas sistematicamente mostravam aos candidatos como aplicar o conhecimento aprendido em cursos individuais (ou seja, cursos específicos durante um programa de licenciatura). No entanto, cada programa tinha características únicas que pareciam depender do contexto de cada universidade. Em suma, a pesquisa já identificou componentes centrais de instrução de Ensino Médio em sala de aula eficaz, bem como programas universitários eficazes para professores em potencial na área de instrução de Ensino Médio (KLEIMAN, 2015).

No entanto, o conhecimento sobre como e em que medida esse conhecimento está realmente sendo ensinado em programas de educação de professores universitários é limitado e precisa ser significativamente estendido (ALARCÃO, 2014).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO NO AMAZONAS

Em outubro de 1998, Amazonino Armando Mendes foi reeleito governador do Estado do Amazonas. Sua reeleição foi fruto de uma mudança de postura em relação aos seus governos anteriores. Este fato gerou expectativas, reações e tensões em diferentes setores da sociedade, posto que seu programa de governo privilegiava diferente dos seus outros governos, as classes menos favorecidas da população, invertendo prioridades (AMAZONAS, 2002).

No ano 2000, em uma reforma administrativa, o governador convidou para a Secretaria de Educação do Estado, o professor Vicente Nogueira, então diretor do Instituto de Tecnologia do Amazonas – UTAM, educador conhecido no Estado do Amazonas, pela sua proposta de educação inovadoras, como a fundamentação de uma universidade estadual para atender os anseios de formação da população do interior do Amazonas (AMAZONAS, 2002).

Desde o início do seu trabalho na Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, a administração de Vicente Nogueira se comprometeu como uma educação voltada para os anseios da população do interior do Estado tendo como característica principal: “a formação de professores”, demanda extremamente carente em todo o interior. Isso definiu como tarefa principal a democratização da educação, que implicava no esforço de democratização do país; dando

continuidade a essa proposta, ainda no ano de 2000, foi fundada na Universidade do Estado do Amazonas – UEA, com uma proposta de ensino inovadora, com a afirmação de aulas presenciais na capital do estado do Amazonas – Manaus, e a proposta de efetivação da educação à distância para o interior do Estado, principalmente na formação de professores. A rede estadual de ensino contava com cerca de quinhentas (500) escolas, no final do ano 2000, que davam atendimento a cerca de trezentos mil (300.000) alunos, nas seguintes modalidades de ensino: educação infantil; ensino fundamental, ensino médio; e, educação de jovens e adultos, além da educação especial e profissional (AMAZONAS, 2002).

A melhoria da qualidade da educação pública do Estado do Amazonas também pressupôs mudança nas relações da escola e na relação da escola/população. A escola devia estar aberta para que a população pudesse ser recriada, dando-lhe ânimo, outra vida e, principalmente, reconstruir o saber. A proposta pedagógica construída na época pressupunha, dentre outros aspectos, a incorporação da experiência cultural e social vivida pela comunidade escolar como objeto de reflexão e elaboração pela escola (AMAZONAS, 2002).

Para isso, foi necessário democratizar a gestão da escola com a participação de pais, alunos, professores e outros trabalhadores da área na discussão e decisão de seus rumos. Isso implicava autonomia, quer dizer, liberdade para que as escolas pudessem tomar decisões em conjunto com as outras instâncias da Secretaria de educação. Atualmente, todas as escolas da rede estadual de ensino do Amazonas, têm seus conselhos escolares eleitos no início de cada ano. Já nas escolas municipais o procedimento é o mesmo, seguindo as premissas emanadas do Ministério da Educação – MEC em relação aos procedimentos de Gestão democrática (AMAZONAS, 2002).

A Secretaria estabeleceu, como ação principal para a viabilização deste projeto político-educacional, o Movimento de reorientação Curricular e a Formação Permanente dos Educadores. O Movimento de reorientação Curricular da rede estadual de ensino incluiu todas as modalidades de ensino (AMAZONAS, 2002).

No contexto municipal as abordagens curriculares estão centradas na transdisciplinaridade elaboradas democraticamente dentro de contexto sociocultural, vivenciados pelos educandos e educadores. Além do mais, percebe-se que os currículos planejados e desenvolvidos estão voltados para a realidade dos alunos priorizando os valores sociais, culturais e humanos (AMAZONAS, 2002).

Esta ação de reorientação de currículo no âmbito municipal na cidade de Manaus, por uma perspectiva ampla, progressista e emancipadora, exigiu um procedimento que disse não aos pacotes pedagógicos, geralmente impostos às escolas. Para isso, trabalhou-se em um processo que garantiu: a ampla participação nas decisões e ações sobre o currículo; o respeito e o incentivo à autonomia da escola; a valorização da unidade teoria-prática. Saul (2017, p, 41) diz: “A reorientação curricular é, portanto, um processo de construção coletiva da qual participam, necessariamente, diferentes grupos em constante diálogo: a escola, a comunidade e os especialistas das diferentes áreas do conhecimento”.

Os programas de formação de ensino médio no Amazonas

O principal objetivo deste estudo foi examinar como os programas de graduação da universidade preparam os professores na área de Ensino Médio. Especificamente, foram consideradas as seguintes questões de investigação: que disciplinas, relacionadas com o Ensino Médio, se inserem no currículo dos programas de formação inicial de professores? Qual o peso dos cursos relacionados ao ensino de Ensino Médio na graduação? Quais são os conteúdos específicos dos cursos associados ao ensino de Ensino Médio? (CANDAU, 2016).

Assim, no Amazonas, os cursos de licenciatura universitários abrangem uma grande variedade de conteúdos no domínio do Ensino Médio, e em diferentes graus. Por exemplo, um programa pode cobrir extensamente o desenvolvimento da disciplina e outro programa pode cobrir apenas alguns conteúdos do desenvolvimento das disciplinas. Portanto, professores em alguns programas podem não receber treinamento adequado em algumas áreas importantes (FALSARELLA, 2014).

Sousa (2013), por exemplo, constatou que muitos participantes têm dificuldades em fornecer uma instrução adequada nos conceitos básicos. A variedade de programas pode ser parcialmente explicada pelo fato de que não existe um acordo universal sobre o conhecimento básico do ensino.

Souza (2013) colocou que o conhecimento necessário para ensinar não é facilmente definido e é problemático. A ideologia também pode influenciar a escolha dos conteúdos dos programas de preparação de professores. Não por acaso, essas influências ideológicas foram conhecidas como guerras e tiveram um impacto significativo na aprendizagem dos professores.

No caso do Estado do Amazonas, as universidades não têm uma autonomia considerável na concepção dos seus programas de licenciatura e na decisão sobre os conteúdos dos cursos, podendo assim aumentar a diversidade dos programas de licenciatura. A análise de conteúdo dos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Amazonas – UFAM e da Universidade do Estado do Amazonas – UEA mostrou que a maioria dos conteúdos dos cursos aborda o núcleo características do ensino de Ensino Médio: o amplo grupo de Didática abrange o domínio do conhecimento pedagógico do conteúdo e os outros grupos disciplinares cobrem o conhecimento do conteúdo específico necessário para uma instrução eficaz (SOUZA, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo infere algumas conclusões sobre a preparação de professores para o ensino médio. Os resultados sugerem que os programas de licenciatura no Estado do Amazonas (a) devem dedicar mais tempo ao ensino médio (em geral); (b) devem dedicar mais tempo à instrução com compreensão do contexto da disciplina de alto nível; e, acima de tudo, (c) deve abranger expressamente conteúdos que fornecem aos futuros professores habilidades e estratégias de avaliação e intervenção para jovens com problemas de aprendizagem.

Além disso (d) é importante reduzir a variabilidade dos programas universitários, pois, de acordo com a universidade ou com o programa específico, um futuro professor pode obter, por exemplo, uma preparação extensa ou bastante deficiente no desenvolvimento da disciplina.

A variabilidade de programas para o ensino médio não parecem ser uma idiossincrasia. Na verdade, parece refletir as dificuldades mundiais na definição dos conhecimentos necessários para ensinar. As diretrizes de associações não parecem ter impacto suficiente em muitos programas universitários ou podem ser implementadas de maneiras bastante diferentes.

No caso do Estado do Amazonas, as recomendações do MEC sobre a formação dos professores na avaliação e intervenção de jovens com problemas de aprendizagem, por exemplo, merecem muito mais consideração. Certamente, alguma diversidade nos programas universitários é bem-vinda. No entanto, tanta variabilidade sugere que o campo ainda não poderia definir um conhecimento central da instrução ao contrário de áreas como a medicina ou a arquitetura. Por isso, apesar das dificuldades, mantêm-se em pauta os esforços para definir melhor um saber básico do ensino.

Por último, importa sublinhar que tal como noutros países, os professores do ensino básico têm uma longa carreira profissional. Consequentemente, o treinamento universitário para o ensino médio só pode fornecer os conhecimentos básicos dos professores neste domínio.

A formação contínua de professores é fundamental para manter os professores atualizados com as descobertas científicas e pedagógicas. Acredita-se que os professores, para serem bons profissionais ao longo da vida, devem ter a oportunidade de obter instrução de alta qualidade em uma base regular e por meio de um sistema organizado e supervisionado.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2014.

AMAZONAS, Fundamentos da formação de professores no Estado do Amazonas. Manaus: UFAM, 2008. Versão digitalizada.

AMAZONAS. ETIs do Amazonas. Manaus: SEDUC-Am, 2018. Versão digitalizada.

BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, E. G. Conhecimento de conteúdo para ensino: O que o torna especial? *Journal of Teacher Education* 59: 389–407. doi: 10.1177 / 0022487108324554, 2018.

BRASIL Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Programa de Formação de Professores. Módulo 1, Unidade 8, Texto 6) Guia do Formador. Brasília: MEC/SEF, 2005.

CANDAU, V. M. F. (Org.) ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2016.

CUNNINGHAM, A. E.; PERRY, K. E.; STANOVICH, E. E. P. J. Conhecimento disciplinar de professores e calibração de conhecimento. *Annals of Dyslexia* 54 (1): 139-167. doi: 10.1007 / s11881-004-0007-y, 2014.

FALSARELLA, A. M. Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

FREITAS, L.V.; FREITAS, C. V. Aprendizagem Cooperativa. 2 ed. Porto: Edições, Asa, 2013.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores: um estudo de representações de Coordenadores Pedagógicos da SME-SP. Tese (Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1997.

- GRAFF, H. J. Os Labirintos da Educação: reflexões sobre o passado e presente na educação. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2015.
- GUERRIERO, S. Conhecimento pedagógico do professor: o que é e como funciona. Conhecimento pedagógico e a natureza mutável da profissão docente, editado por S. Guerriero, 99-118 Paris: OECD Publishing, 2017.
- IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, v. 77, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época).
- KLEIMAN, A. B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/Unicamp & MEC, 2015
- LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- MARQUES, R. Modelos Pedagógicos Actuais. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2019.
- MATUI, J. Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. 2 ed. São Paulo: Moderna, 2015.
- NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In: SERBINO, Raquel Volpato *et al.* (Org.) Formação de professores. São Paulo: Editora da Unesp, 2018. (Seminários e Debates).
- PALMA FILHO, J. C. A política nacional de formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.) Trajetórias e perspectivas da formação de educadores. São Paulo: Editora da Unesp, 2014.
- RAMOS, A. J. S. Evasão Escolar no Ensino Médio do Colégio Estadual São Geraldo no Município de Santa Teresinha de Goiás. 2015. 121 fls; Dissertação de (Mestrado) Faculdade Alves Faria – Desenvolvimento Regional – Goiânia, 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/Samsubg/Downloads/evaso-escolar-no-ensino-mdio-do-colgio-estadual-so-gerald-no-municipio-de-santa-terezinha-de-gois-go-2011-2014%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Samsubg/Downloads/evaso-escolar-no-ensino-mdio-do-colgio-estadual-so-gerald-no-municipio-de-santa-terezinha-de-gois-go-2011-2014%20(5).pdf) Acesso em 24 de jul de 2022.
- RIGOLON, W. A formação continuada de professores. Cadernos da Aplicação, Porto Alegre, v. 21, n. 2, jul./dez. 2018.
- SAUL, A. M. Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo: Artigo, 2007. In: Anais da semana nacional de educação para todos. Brasília: MEC/UNESCO, 2017.
- SHULMAN, L. S. Aqueles que entendem: crescimento do conhecimento no ensino. Educational Researcher 15 (2): 4-14. doi: 10.3102 / 0013189X015002004, 2016.
- SILVA, S. C. Evasão Escolar no ensino médio: causas intraescolares na visão dos alunos. São Paulo: Moderna, 2015.
- SLAVIN, R. Aprendizagem e realização cooperativa: Teoria e pesquisa. Em W. Reynolds, G. Miller, & I. Weiner (Eds.) Handbook of psychology, vol. 7 (2ª ed.). (Pp.199-212.). Hoboken, NJ: Wiley, 2013.
- SOUZA, S. M. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional no Amazonas. Ciência da Amazônia, 13 (Sup 2):2133-2144, 2013.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEBEROSKY, A. Mais vale a formação do professor do que o método que ele segue. In: Revista Carta Fundamental. São Paulo: Confiança, 2008.

TORRES, P. L. Laboratório online de Aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. Tubarão: Ed. Unisul, 2014.

WEBB, N. M. Aprendizagem em pequenos grupos. Em T. L. Good (Ed.), Educação do Século 21: Um Manual de Referência (pp. 203-211). Los Angeles: Sage, 2008.

Capítulo

17

Interdisciplinaridade: língua portuguesa, leitura e interpretação

Ailson Gomes de Lima

O autor é Mestre em Ciências da Educação pela Universidad de la Integración de las Américas – UNIDA-PY

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.17

RESUMO

Este estudo foi baseado na dissertação de mestrado “Interdisciplinaridade: língua Portuguesa, Leitura e Interpretação, na Escola Estadual Nossa Senhora das Dores no Município de Eirunepé-Am/Brasil, no período de 2021-2022” apresentada à Universidad de La Integración de las Américas cujo objetivo foi identificar de que forma a Língua Portuguesa contribui para a análise e compreensão dos conhecimentos ministrados na Escola Estadual Nossa Senhora das Dores, Eirunepé-AM/Brasil, no período de 2021-2022, As atividades que foram propostas tiveram como finalidade a aprendizagem significativa das quatro habilidades linguísticas, enquanto as aulas de outras disciplinas aconteciam. Assim foi enfatizada a importância do caráter lúdico, ao mesmo tempo em que se procurou fomentar o interesse e a motivação para ler e escrever desde cedo.

Palavras-chave: língua portuguesa. literatura. habilidades linguísticas. interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This study was based on the master’s dissertation “Interdisciplinarity: Portuguese Language, Reading and Interpretation, at the Nossa Senhora das Dores State School in the Municipality of Eirunepé-Am/Brazil, in the period From 2021-2022 presented to the Universidad de La Integración de las Américas whose objective is to was to identify how the Portuguese language contributes to the analysis and understanding of the knowledge taught at the Nossa Senhora das Dores State School, Eirunepé-AM/Brazil, in the period 2021-2022. four language skills, while classes in other subjects took place. Thus, the importance of the playful character was emphasized, at the same time as an attempt was made to foster interest and motivation to read and write from an early age.

Keywords: portuguese language. literature. language skills, interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade pode ser defendida sob todas as perspectivas e é apoiada pelo significado da aprendizagem e da globalidade como um princípio chave, básico e fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, onde as competências e conteúdos adquiridos em sala de aula podem ser acoplados a qualquer situação da vida diária, com o uso dos conteúdos utilizados que podem ser os seguintes: debates, notícias e histórias, que são uma fonte literária presente na vida dos alunos desde muito cedo, uma vez que o seu meio social as torna participativas.

A organização da abordagem interdisciplinar e seu desenvolvimento prático representam uma tentativa de conectar conhecimento externo e informações que facilitam a aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, deve partir do corpo

Docente e do seu interesse em ir além da disciplina. Atualmente, o sistema educacional está em constante mudança e evolução, o que tende a conectar as diferentes áreas de formação para complementá-las com o objetivo de obter melhores resultados acadêmicos.

A observação das salas de aula permite descobrir que a necessidade de conectar todos

os assuntos em busca da suplementação está aumentando, entre às vezes, as ciências e a língua portuguesa, além das artes que podem desenvolver conhecimentos sociais, matemáticos e/ou linguísticos.

O conteúdo programático das outras disciplinas promove a manutenção e o equilíbrio psicofísico enquanto estimula as habilidades físicas e mentais dos alunos. Assim, o currículo estabelece que as disciplinas devam oferecer situações, materiais, recursos e contextos de aprendizagem variados que permitam o debate sobre a educação de qualidade que está sempre em primeiro plano, pois são muitas partes envolvidas e, dessa forma, seja dada a devida importância que a sociedade merece e que as novas gerações evoluam para um maior conhecimento. No entanto, quando um aluno não consegue adquirir as competências básicas, a culpa geralmente recai sobre ele mesmo, seja porque não fez um esforço ou porque é difícil para ele. Mas, é certo concentrar toda a responsabilidade no aluno? Ou será que as estratégias que vêm sendo utilizadas no ensino-aprendizagem não são adequadas? Por que as crianças vão para a disciplina de Educação Física feliz e ansiosa, mas quando chega o horário de Matemática ou outra matéria elas vão desmotivadas e achando que vai ser chato? Talvez a abordagem acadêmica deva ser reconfigurada na hora de ministrar as aulas para evitar que sejam monótonas e chatas, e garantir que sejam aulas criativas e motivadoras.

É aí que surgem as novas formas de transmissão de conhecimento que se comprometem a conectar as diferentes áreas de formação para permitir que os alunos aprendam a ver a realidade de forma global e conectada. Dessa forma, a ação pedagógica será muito mais enriquecedora.

Aplicar uma perspectiva interdisciplinar no Ensino Fundamental torna o ensino mais ágil e enriquecedor para o professor e a aprendizagem tem um grau maior de significância para os alunos. É preciso levar em conta que a intenção da interdisciplinaridade não é esclarecer conceitos ou resolvê-los em áreas como Língua Portuguesa ou Matemática, mas combinar sistemas conceituais, procedimentais e valores de diferentes disciplinas. Nessa linha, cabe destacar que cabe à escola estimular a criatividade e motivar os alunos de forma mais intensa fazendo uso de metodologias adequadas. A interdisciplinaridade é uma das mais complexas, mas também uma das mais ricas e gratificantes do Ensino Médio.

Assim, este estudo tem por objetivo demonstrar que é possível trabalhar todas as disciplinas no currículo do Ensino Médio por meio de uma abordagem interdisciplinar, oferecendo uma possibilidade real de intervenção. Trata-se de dar a todos os alunos e alunas as mesmas oportunidades, levando em conta a diversidade e alcançando uma educação globalizada que permita um maior envolvimento dos discentes em sua própria aprendizagem.

INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO - A ABORDAGEM GLOBALIZANTE COMO PARADIGMA PEDAGÓGICO

Como o ser humano aprende gradativamente, é fundamental conhecer os mecanismos de aprendizagem para se adaptar a eles à medida que o aluno passa por seu processo de amadurecimento. Globalizar a aprendizagem do aluno é uma função psicológica que responde à natureza naturalmente cumulativa da percepção dos alunos (PAIVA, 2011).

Do ponto de vista social, os profissionais devem ser capazes de integrar o conhecimento cultural para facilitar o aprendizado do aluno. Os métodos globalizados consideram que as disciplinas nunca devem ser concebidas como objetivos prioritários em si, mas meios ou instrumentos que lhes permitirão compreender melhor algum aspecto da realidade pelo qual há o interesse, ou precisa dominar para realizar um projeto ou resolver um problema (PEREZ, 2015).

Falar sobre a globalização da aprendizagem não contém os mesmos pressupostos para todos os professores e, portanto, as práticas globalizantes diferem marcadamente conforme o caso. Como abordagem geral, pode-se dizer que o professor tenta estabelecer relações em torno de um determinado tema (globalização sumativa) (CHACÓN, 2015).

A interdisciplinaridade é a mais típica dos níveis superiores (Primário e Secundário) e surge como necessidade quando uma equipe docente apresenta provas de que os alunos podem descobrir as inter-relações entre os diferentes assuntos. Tratar-se-á desse aspecto com mais detalhes adiante. Finalmente, a globalização pode ser como já foi apontado, uma estrutura psicológica de aprendizagem, especialmente útil na infância e na adolescência (DELGADO, 2009).

Trabalhar a partir dessa abordagem envolve mais do que apenas aceitar uma simples teoria ou optar por um modelo. Sua implementação tem impacto em todas as fases do processo educativo. A forma de organizar os conteúdos é especificada a partir de uma concepção de ensino em que o objeto fundamental de estudo para os alunos é o conhecimento e a intervenção na realidade (GONÇALVES, 2016).

Aceitar este propósito significa compreender que a função básica do ensino é potencializar, nos alunos, capacidades que lhes permitam responder a problemas reais em todas as áreas do desenvolvimento pessoal, seja social, afetivo ou profissional, e que se sabe pela sua natureza que nunca serão simples (TORRES SANTOMÉ, 2014).

Esta premissa implica a necessidade de desenvolver novas competências na hora de pensar, desenhar e implementar projetos educativos no centro e na sala de aula. Assinalou-se que a principal dificuldade na implementação do modelo didático globalizante não está no procedimento técnico, mas na variável organizacional relacionada à colaboração (ZABALA, 2017).

Quando a concretização do projeto ou da unidade didática com uma abordagem globalizante impõe a exigência de adaptação de horários específicos de encontro com outros professores, a abordagem adquire a sua dimensão mais complexa porque compromete todos os envolvidos no desenvolvimento coordenado da experiência e da reflexão conjunta (PEREZ, 2015).

Outros autores ressaltam a necessidade de o professor do Ensino Médio receber formação em interdisciplinaridade já do próprio currículo, para poder realizar seu trabalho de forma mais adequada. A multidimensionalidade e complexidade inerentes ao conhecimento educativo tornam necessária uma ação pedagógica que, por si só, implica uma síntese abrangente da realidade tanto ao nível dos conteúdos como ao nível das capacidades e competências (CHACÓN, 2015).

Nesse sentido, a presença de método (s) é central, permitindo uma relação dialética entre teoria e prática, bem como a construção de espaços de encontro social, participação responsável e negociação, sempre em situações de autêntica problematização da realidade. Em suma,

a interdisciplinaridade se constituiu em uma dupla construção de metodologias que permitem alcançar uma síntese abrangente da realidade e desenvolver atitudes reflexivas e transformadoras da mesma (DELGADO, 2009).

Alguns métodos didáticos baseados em abordagens globalizantes são os centros de interesse de Decroly (que favorece a espontaneidade para desenvolver uma aprendizagem integrada em conexão com o meio ambiente), o modelo pedagógico de Freinet (baseado em uma ideia de sala de aula democrática onde corresponsabilização, liberdade e experimentação) ou a metodologia baseada em projetos de Kilpatrick (conjuntos de tarefas reais que orientam os procedimentos e oferecem motivação para trabalhar o conteúdo escolar) (GONÇALVES, 2016).

Em suma, a abordagem globalizante se opõe à aprendizagem cumulativa; pelo contrário, procura facilitar a aproximação dos alunos ao conhecimento da realidade através de um processo de construção global e ativo. Segundo Torres Santomé (2014, p. 33), a abordagem globalizada do ensino tem as seguintes implicações:

- a) pesquisar e trabalhar conteúdos culturais relevantes para os alunos e dar significado a eles (por que se faz isso?).
- b) abordar questões em sala de aula que estão nos limites de uma disciplina e que geralmente são esquecidas ou ignoradas devido à sua complexidade.
- c) contribuir para o desenvolvimento de hábitos de pensamento intelectual, considerando todas as perspectivas e pontos de vista possíveis.
- d) permitir uma abordagem orientada por tarefas para resolver problemas reais, estimulando a imaginação e a criatividade das crianças.
- e) tornar visíveis valores, ideologias e interesses subjacentes em questões sociais e culturais.
- f) incentivar a cooperação e o trabalho em equipe dos docentes, estabelecendo objetivos comuns que devem ser alcançados cooperativamente.

A globalidade como eixo pedagógico torna-se, assim, uma categoria capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educativas que podem ser trazidas à sala de aula. Da mesma forma, é uma contribuição significativa para a pesquisa e melhoria dos processos de ensino-aprendizagem (TORRES SANTOMÉ, 2014).

Conceito de interdisciplinaridade

Etimologicamente, Torres Santomé (2014, p. 34) define o que tem qualidade interdisciplinar como um estudo ou atividade “que é realizado com a cooperação de várias disciplinas”. É uma noção que tem sido muito trabalhada pelas Ciências Sociais em geral, a partir do sentido de ampliar e interpretar o conhecimento colocando em contato suas diferentes especialidades. O termo foi cunhado pelo sociólogo Louis Wirtz em 1937. Aplica-se essa definição ao campo educacional, sendo que ela tem um vínculo muito poderoso com a abordagem globalizante da aprendizagem que se vê em algumas linhas: conseguir a colaboração de várias disciplinas para alcançar uma série de objetivos didáticos.

Neste sentido, é importante ressaltar o que diz Torres Santomé (2014, p. 37):

A perspectiva interdisciplinar constitui uma verdadeira mudança de paradigma, pois contribui para conceder uma visão mais completa da realidade ao expor aos indivíduos um

leque de possibilidades para iniciar a reflexão e a análise de qualquer acontecimento sob diferentes ângulos.

As escolhas que as pessoas fazem dos aspectos que parecem mais relevantes sobre o evento que estão analisando adquirem relevância e fazem sentido porque, como agentes ativos, estão reconstruindo essa parte da história, (...) visão de mundo mais completa. O mais importante é que a pessoa aprenda a escolher a sua opção naqueles aspectos que lhe chamam a atenção quando tem todos os elementos à sua disposição (ZABALA, 2017).

Os conteúdos interdisciplinares são aqueles que são trabalhados cooperativamente a partir de duas ou mais disciplinas. Isso implica que haja um projeto educacional colaborativo entre dois professores para unir forças e, assim, atingir o objetivo perseguido (PAIVA, 2011).

A interdisciplinaridade é um dos campos de inovação educacional que envolve a colaboração entre especialistas para romper as rígidas linhas divisórias das disciplinas. Nesse sentido, o grande agente de mudança nessa abordagem é deslocado: não é mais a individualização ou agrupamento por habilidade, mas a equipe de professores que, trabalhando juntos, exploram o conflito entre a necessidade de controlar o currículo e a criança/adolescente como agente de sua própria aprendizagem (BOVO, 2005).

Cabe agora acrescentar nuances ao termo, que frequentemente se confunde com outros ou apresenta gradações. Uma classificação muito comum de Ceri (1975) *apud* Delgado (2009, p. 14) poderia ser aquela que distingue entre:

a) Multidisciplinaridade. Não há troca ou enriquecimento entre as disciplinas; b) Interdisciplinaridade. Consiste em estabelecer interações reais entre as disciplinas, com contribuições e enriquecimento mútuo. Seria o nível a partir do qual se propõe este Projeto de Conclusão de Curso; c) Transdisciplinaridade. Seria o nível superior que coloca as inter-relações dentro de um sistema total que não possui fronteiras sólidas entre as disciplinas.

Conceber a realidade educacional e seus instrumentos a partir de uma perspectiva interdisciplinar implica, no entanto, algo mais do que critérios epistemológicos ou operacionais. É também um modo de vida, um modo de ser. As disciplinas são tão necessárias quanto os instrumentos para a orquestra. No entanto, para que seu significado alcance a plenitude de suas possibilidades, eles precisam ser submetidos a ordens de relações mais amplas e abrangentes (SEVERINO, 1998).

O verdadeiro aumento do conhecimento move-se neste campo dialético que oscila entre os dois polos da divisão disciplinar e as totalidades interdisciplinares. Como se pode ver, o conceito de interdisciplinaridade oferece contribuições interessantes porque é inclusivo, favorece a retroalimentação e enriquece todas as disciplinas envolvidas. Segundo Delgado (2009, p. 19), pode-se distinguir vários subtipos:

a) Interdisciplinaridade linear: modalidade de troca em que uma ou mais leis tiradas de uma disciplina são usadas para explicar fenômenos de outra; exigiria apenas alguma redefinição das variáveis e parâmetros para ajustá-lo ao novo contexto disciplinar.

b) Interdisciplinaridade restritiva: vinculada ao campo de aplicação de cada disciplina em ordem a um objetivo de pesquisa específico e a um campo de aplicação específico.

c) Interdisciplinaridade estrutural: as interações entre duas ou mais disciplinas levam à criação de um corpo de novas leis que formam a estrutura básica de uma disciplina original, que não pode ser reduzida à coordenação formal de seus geradores.

A ideia por trás de uma abordagem didática multidisciplinar é integrar os campos de co-

nhecimento e experiências do ensino obrigatório, com o objetivo de alcançar uma compreensão mais completa, reflexiva e crítica da realidade. Além disso, conecta-se muito bem com o mundo globalizado e interdependente de hoje em todos os níveis (econômico, financeiro, cultural, político, ambiental...) no qual, nenhum aspecto pode ser totalmente compreendido separadamente dos outros (FAZENDA, 2008).

INTERDISCIPLINARIDADE NA ESCOLA

Hoje é geralmente aceito que se vive na era da informação, disseminada através das redes. No que diz respeito ao ensino, a defesa da interdisciplinaridade vem ganhando força nas últimas décadas, embora não tenha se tornado um conceito claro e não haja muita conformidade em seu significado. Além disso, trabalhar numa perspectiva interdisciplinar na escola favorece a mobilidade e a adaptabilidade laboral dos adultos no futuro, uma vez que lhes permite adquirir rapidamente novas competências (JANTSCH e BIANCHETTI, 1995).

Fazendo um breve resgate histórico, Rassekh e Vaideanu (1987) *apud* Follari (1995) afirmam que a interdisciplinaridade tem provocado reações díspares: inquietação, interesse por uns e incompatibilidade por outros. Em 1970, foram realizados pelo menos três grandes encontros sobre o tema, e vários projetos integrados de ciência foram propostos pela UNESCO.

Este conceito foi sendo desenvolvido progressivamente, e passou a ser considerado a metodologia para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem. A interdisciplinaridade era considerada um projeto de futuro ou uma opção que poderia fazer desaparecer as disciplinas, o que causaria uma crise no perfil tradicional de ensino. A abertura do caminho para o ensino através da interdisciplinaridade foi condicionada por três fatores, segundo Delgado (2009, p. 27):

- a) O progresso alcançado por meio de métodos interdisciplinares e multidisciplinares nas ciências e na pesquisa científica.
- b) Novas ideias que nos permitem ver a realidade de outra forma.
- c) Aprendizagem significativa através de novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Originalmente, a interdisciplinaridade simbolizava uma ideia revolucionária no mundo educacional, e havia certo ceticismo entre os professores por considerá-la uma ideia falsa ou cheia de armadilhas. Foi considerada pelos especialistas como um novo tipo de pedagogia que chamaram de pedagogia do todo (GUSDORF, 1983).

A partir da década de 1980, a ideia de interdisciplinaridade evoluiu e surgiram os primeiros especialistas para defendê-la e adequá-la às necessidades educacionais e ao sistema da época, levando em conta as grandes mudanças que ela poderia produzir na educação (FRIGOTTO, 1995).

Por algum tempo, alguns profissionais mostraram-se relutantes em implantar a interdisciplinaridade curricular nas escolas por considerarem que não era um método adequado ou por subestimarem seus resultados. No entanto, a interdisciplinaridade se difundiu hoje como forma de compreender e organizar o ensino que se conecta perfeitamente com os processos de maturação cognitiva dos alunos. Mas você não precisa pensar apenas no protagonismo do processo dos alunos, mas também em todo o ecossistema escolar (BOVO, 2005).

O tratamento da interdisciplinaridade não é produto da vontade individualizada, mas do espírito coletivo da equipe docente que, por sua vez, envolve a equipe gestora, o corpo docente e os demais membros da comunidade escolar (SEVERINO, 1998).

A espinha dorsal desta abordagem metodológica é o debate, o diálogo, a comunicação, o confronto de ideias que asseguram um nível adequado de motivação com vista à melhoria educativa e à renovação do ensino para que o aluno venha a assumir reflexivamente um sistema de valores, ideologias e interesses. Supõe motivar para o desenvolvimento de habilidades que ajudem a estabelecer novas relações e interações com o conjunto de conteúdos que são desenvolvidos no ambiente escolar (JANTSCH e BIANCHETTI, 1995).

Conseqüentemente, é necessário propor ao corpo docente em cada sala de aula a possibilidade real de inúmeras tarefas escolares diferentes, baseadas em meios didáticos variados, em que os interesses e motivações de cada aluno em particular possam entrar em ação, a fim de colocar em prática uma personalização da aprendizagem. Mas mesmo essa perspectiva psicológica é insuficiente quando vista isoladamente (FAZENDA, 2008).

A vida dos alunos não pode ser condensada apenas nas estruturas que a psicologia evolutiva dispensa. Mas, como afirma Torres Santomé (2014), os rótulos dos diferentes estágios de desenvolvimento não informam sobre questões que condicionam suas vidas, como, por exemplo, as situações de pobreza, as injustiças sociais, econômicas e culturais pelas quais são afetados.

Os fortes preconceitos e estereótipos que muitos deles têm que suportar, os *déficits* de saúde e saneamento em que vivem, a violência física e psicológica em que podem estar imersos, etc. Uma notável falta de perspectiva histórica e descontextualização são defeitos de grande parte das pesquisas e abordagens sobre os fatores que explicam e influenciam o desenvolvimento e, portanto, a aprendizagem dos alunos nas salas de aula e nas instituições escolares (GUSDORF, 1983).

Levar em consideração e respeitar os alunos implica considerar dimensões mais contextuais, que só podem ser trabalhadas adequadamente a partir da interdisciplinaridade. Uma notável falta de perspectiva histórica e descontextualização são defeitos de grande parte das pesquisas e abordagens sobre os fatores que explicam e influenciam o desenvolvimento e, portanto, a aprendizagem dos alunos nas salas de aula e nas instituições escolares (FRIGOTTO, 1995).

Levar em consideração e respeitar os alunos implica considerar dimensões mais contextuais, que só podem ser trabalhadas adequadamente a partir da interdisciplinaridade. No entanto, também devemos estar atentos às dificuldades de trabalhar a interdisciplinaridade em uma escola. Seguindo Follari (1995, p. 164), essas dificuldades emanam de três eixos principais:

a) Dificuldades intrínsecas à própria interdisciplinaridade. A delimitação conceitual ou teórico-prática de cada disciplina pode introduzir vieses. Da mesma forma, a orientação profissional e a ideologia (linguagem profissional) de cada professor influenciam na abordagem do trabalho pedagógico. Um erro muito comum é tentar eliminar as diferenças sem mais, quando são justamente essas que devem alimentar a interdisciplinaridade. A chave está em encontrar maneiras de neutralizar os desequilíbrios.

b) Dificuldades internas da equipe docente. Muitos profissionais sentem que estão se afastando de seu curso fundamental de ação. Há também uma tendência humana generalizada de fazer a diferença. A gama de atitudes pessoais é muito variada, desde a oposição total ao trabalho interdisciplinar (conservadorismo) até a distorção da abordagem e dos objetivos que se busca com a colaboração. Preconceitos, ideias preconcebidas ou o

peso das rotinas também são fatores que tendem a gerar obstáculos.

c) dificuldades externas. A realidade sobre a qual se pretende trabalhar é quase sempre complexa e pode haver a tentação de querer cobrir demais.

Deve-se ter cuidado em aspectos como o número de membros, o grau de flexibilidade com que o trabalho será feito ou o tempo e distribuição das tarefas. É verdade que em qualquer proposta inovadora há riscos e desafios a enfrentar, mas isso não significa que se deva desanimar. Só a equipe docente que trabalha dia a dia com seus alunos sabe perfeitamente quando é oportuno levantar questões transversais que possam ser trabalhadas a partir de uma abordagem multidisciplinar (PEREZ, 2015).

A adaptação às mudanças e novas realidades é uma exigência, e a inovação só pode ter sucesso gradualmente. Envolvimento e trabalho em equipe são fundamentais (CHACÓN, 2015).

No plano prático, a interdisciplinaridade é um instrumento necessário para trabalhar com o modelo de ensino por competências. É uma proposta promovida pelas entidades educativas da UNESCO, que procura dar resposta às constantes mudanças sociais que ocorrem na sociedade atual (DELGADO, 2009).

Esta abordagem surgiu no início do século XX como uma estratégia de aprendizagem ao longo da vida que seria essencial para a competitividade, emprego, inclusão social, cidadania ativa e desenvolvimento pessoal. No quadro a seguir, resume-se quais dessas competências foram estabelecidas e transferidas para a legislação educacional brasileira:

Quadro 1 – Competências básicas

UNESCO	Brasil
1. Comunicação na língua materna	1. Comunicação lingüística
2. Comunicação em língua estrangeira	2. Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	
4. Competência digital	3. Competência digital
5. Aprender a aprender	4. Aprender a aprender
6. Competências sociais e cívicas	5. Competências sociais e cívicas
7. Sentido de iniciativa e espírito empreendedor	6. Sentido de iniciativa e espírito empreendedor
8. Consciência e expressão cultural	7. Consciência e expressão cultural

Fonte: Gonçalves (2016, p. 33).

O princípio da interdisciplinaridade também está especificamente incluído nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e posteriormente na Base Nacional Curricular Comum – BNCC. Ao falar do currículo, especifica-se que a simplificação do desenvolvimento curricular é um elemento essencial para a transformação do sistema educativo, simplificação que, de acordo com as orientações da UNESCO, deve proporcionar um conhecimento sólido dos conteúdos que garante a eficácia na aquisição de competências básicas. As chaves deste processo de mudança curricular são favorecer uma visão interdisciplinar e, em particular, possibilitar uma maior autonomia na função docente (TORRES SANTOMÉ, 2014).

Interdisciplinaridade e língua portuguesa

A interdisciplinaridade e a Língua Portuguesa andam de mãos dadas, já que tradicionalmente essa área tem trabalhado de alguma forma conteúdos de outras disciplinas. Alguns autores têm afirmado que a atividade de ensino da Língua Materna nas escolas é uma qualidade substancial. Assim, Zaballa (2017) diz que é necessário trabalhar em três eixos fundamentais: 1. Transversalidade: selecionar conteúdo metodologias por uma aprendizagem global a partir de uma abordagem interdisciplinar; 2. Funcionalidade: adotar opções metodológicas para promover a utilização da aprendizagem em diferentes situações e contextos; 3. Autonomia do aluno: priorizar estratégias de ensino que tornem o aluno protagonista, bem como a tomada de decisão ou avaliação no ensino-aprendizagem.

Trata-se, portanto, de desenhar processos de ensino ágeis, econômicos e enriquecedores para o professor e que se tornem processos de aprendizagem realmente significativos para o aluno. Isso mostra que os conteúdos das diversas disciplinas são de grande valor pedagógico, embora o status das disciplinas sejam a sua consideração global que dependem em grande parte de fatores pessoais e emocionais do professor e de sua relação com seus alunos (PAIVA, 2011).

Um estudo de Bovo (1995) mostra que a visão negativa da situação das disciplinas só foi compensada pela visão dos professores em relação à influência positiva que o trabalho de cada professor pode ter no contexto em que ele ensina. Assim, volta-se às ideias básicas deste trabalho: os métodos didáticos para cobrir a realidade a partir de uma perspectiva interdisciplinar estão resumidos no quadro a seguir:

Quadro 2 - Sequência de acesso ao conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar

1 - A equipe docente contrasta e organiza os objetivos, conteúdos e materiais que cada área pode contribuir para o tema em estudo quer trabalhar	1 - Vivenciar uma situação em relação a um tema: brincar, dançar, dramatizar.
2 - Traçar o fio condutor do processo de ensino-aprendizagem e traçar atividades	2 - Tentar identificar quais elementos das diferentes áreas estão relacionadas com o tema trabalhado.
3 - Preparar materiais didáticos	3 - Trabalhar em cada sub tópico ou sub elemento e adaptar o ambiente em que as atividades serão realizadas separadamente, baseando-se em conhecimentos prévios, aprofundando a extensão.
4 - Implementar atividades por meio de instruções semi definidas ou definidas com experimentação	4 - Retorne à situação inicial. Nesta fase, os alunos têm uma perspectiva mais ampla e podem aplicar todos os conhecimento que foi trabalhado.

Fonte: Paiva (2011, p. 13)

Nas atividades com intervenções baseadas em análises de diversos tipos de textos, a Última Etapa do Ensino Básico tem grande capacidade de compreensão, embora a organização global da interpretação seja mais deficiente. Como é lógico, intervenções mais elaboradas apresentam melhores resultados nas séries mais altas. Freire (1989) coloca que a prática de leitura pode ser um forte aliada nesta prática, já que linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

INTERVENÇÃO DIDÁTICA

A educação, enquanto atividade humana, é partícipe da totalidade da organização social, não pode ser entendida isolada do contexto social mais global, pois, enquanto aspecto dessa totalidade, ela se faz e refaz articuladamente no interior das relações sociais. Ora, sendo um

elemento da totalidade social, temos que considerá-la historicamente determinada por um modo de produção dominante. Marx *apud* Lima (2000), afirma que os homens, ao contraírem relações objetivas, não podem ser compreendidos por si, mas, dentro das relações sociais. Porém, o processo de construção da sociedade humana não pode ser compreendido apenas como um reflexo das relações objetivas.

A sociedade é corolário da construção coletiva humana, intersubjetiva e histórica. O homem, enquanto construtor das relações sociais, tem como convite as próprias determinações sociais. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Ser social é simultaneamente objetividade e subjetividade (LIMA, 2000).

Esse determinado ser histórico encontra-se, por um lado, determinado por um conjunto de relações, por outro, em construção a partir de suas práxis individual e coletiva. Partindo desse pressuposto básico, a compreensão da prática pedagógica inovadora parte do homem produtor de sua própria existência, e de si próprio através do trabalho, que fundamenta sua compreensão de educação. O trabalho, enquanto atividade concreta, é transformador da natureza, é produtor dos meios de subsistência do próprio homem e se materializa através das relações entre os homens e de sua consciência. A produção é condição de toda historiografia, pois, na medida em que os homens produzem os bens materiais e simbólicos essenciais à satisfação de suas necessidades, produzem a si próprios e a sua vida social (LIMA, 2000).

Neste sentido a educação desempenha, pois, um papel preponderante na reprodução das relações sociais de produção e na conformação do homem como ser das práxis. Enquanto atividade mediadora no interior das práticas sociais, a educação concorre para a manutenção ou o questionamento da divisão social do trabalho. Ideologicamente, tanto contribui para a reprodução, quanto para sua problematização, pois a realidade, sendo contraditória, engendra um processo educativo também contraditório, na medida em que vai se dando o processo de reprodução ou questionamento das relações de produção, e a educação, enquanto atividade mediadora participe do processo, se desempenha como formadora de homens dóceis ou rebeldes (LIBÂNEO, 1991).

Várias análises do papel da educação nesse processo escamoteiam a reprodução das contradições do real concebendo como não contraditórios alguns aspectos da realidade tomando-os como lugares onde a realidade se reproduz homoganeamente, a partir dos interesses da classe dominante, presentes na realidade social. Excluem, assim, a possibilidade do questionamento (LIBÂNEO, 1991).

No entanto, observa o autor, as condições de vida das classes, são essencialmente distintas, as formas de apropriação da realidade se dão diferentemente, a participação nas diferentes formas de saberes também o são. Logo, é possível a existência de uma ideologia dos dominados, ou seja, do questionamento (LIMA, 2000).

A divisão social do trabalho é vista como natural, “nem todos somos feitos para refletir, e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação”. Ora, o homem a ser formado é o que a sociedade reclama para o seu equilíbrio e harmonia, além de sua necessária formação metódica segundo as exigências do seu meio social específico (KILPATRICK, 2007).

Lima (2000) se contrapõe a tal concepção de educação que a compreende apenas en-

quanto um processo de socialização entre gerações a fim de manter a coesão e a harmonia social. Como vimos afirmando, a educação está condicionada por um conjunto de relações. Seu papel mediador no interior das relações sociais tanto pode contribuir para reproduzi-las quanto para transformá-las, dependendo de sua vinculação com os diversos projetos histórico-sociais em luta e contraposição no interior da sociedade.

No processo de reprodução das relações sociais de produção, a educação enquanto atividade mediadora desempenha um papel preponderante exercido através de um saber que, do ponto de vista técnico e ideológico, tanto pode visar à manutenção da estrutura econômica e social como questioná-la, pois, o processo de reprodução das relações sociais é contraditório, refletindo as contradições presentes no real. A educação, portanto, está vinculada sempre a projetos históricos de sociedade. Não neutra e essencialmente política (FREIRE, 1996).

Desta forma, o escopo dessa prática é a formação dos indivíduos. Neste sentido, é intencional, teleológica. Esses elementos nos auxiliarão na distinção da prática pedagógica das outras práticas sociais que, no entanto, têm uma dimensão pedagógica. As instituições corporificam um capital cultural que socialmente as legitimam para o exercício de uma determinada função. No processo de reprodução das relações de produção, difundem uma determinada concepção de mundo que estará a serviço de uma determinada hegemonia (FREIRE, 1996).

A prática pedagógica, visando à formação dos indivíduos a fim de integrá-los numa determinada ordem, num conjunto de relações determinado e determinando-se, tem como dimensão central a abordagem de um conjunto de conhecimentos sistematizados social e historicamente nos mais diferentes ramos do saber. São vários objetos de conhecimento que na prática pedagógica são trabalhados e abordados (FREIRE, 1996).

Na prática pedagógica, a abordagem sobre o conhecimento, seja com o objetivo de transmissão, produção ou expropriação, não é neutra. Dependerá da perspectiva epistemológica que se relaciona com um determinado projeto histórico de sociedade. Ora, a forma de abordar os diferentes ramos do conhecimento exige, necessariamente, um saber específico que denominamos de saber pedagógico, situando-se no campo da metodologia. Será nessa dimensão da prática pedagógica que iremos trabalhá-lo (LIMA, 2000).

Com relação aos sujeitos cognitivos, observa o autor, a relação a ser estabelecida na prática pedagógica entre os sujeitos envolvidos é a de juntos abordarem, de forma metódica, um determinado objeto cognoscível, numa relação epistemológica entre sujeitos cognitivos (LIBÂNEO, 1991).

A relação visa transmissão, apropriação e construção de conhecimentos. É nessa relação que temos a materialidade da prática pedagógica, onde ela acontece na sua especificidade, onde os fundamentos e determinações tomam forma, onde, de fato, ela se estabelece e acontece (LIMA, 2000).

A concepção metodológica norteará toda a prática pedagógica. Vai além dos métodos e técnicas utilizadas e fundamenta a prática, é determinada pela concepção de mundo, epistemológica e pelo projeto político histórico ao qual está vinculada. Contudo, na prática pedagógica podemos encontrar elementos reveladores de uma inconsistência na concepção metodológica que muitas vezes é fragmentada, tanto do ponto de vista teórico quanto prático (LIBÂNEO, 1991).

A concepção metodológica é um aspecto relevante na prática pedagógica, pois ela orienta constantemente toda sua realização. É na dimensão metodológica da prática pedagógica que situamos o denominado saber pedagógico, os métodos específicos e a didática (LIMA, 2000).

Freire (1996) abre também a discussão em torno da ideologia e da reprodução das relações sociais no capitalismo, a partir de Marx e Engels, destacando o papel exercido pela educação escolar nesse processo. A classe dominante apresenta sua cultura e seus interesses como universais, dissimulando a desigualdade oriunda da divisão do trabalho no capitalismo.

Assim, a escola no capitalismo contemporâneo, exerce a função dominante em termos de instrumento ideológico, sendo um aparelho ideológico do Estado. Outro elemento a destacar é que a luta no interior do sistema escolar não está isolada das lutas sociais no seu conjunto (FREIRE, 1996).

Elas se articulam, fazem parte da luta de classes presente na totalidade social. Como pensar numa escola progressista, isolada das lutas sociais mais gerais? Como pensar na democratização do sistema educacional, em nível de gestão da educação pública, sem termos uma alteração no nível organizativo dos pais dos alunos, das suas condições de trabalho e existência? Os elementos que trabalhamos, a fim de definir nossa compreensão da prática pedagógica, se materializam de forma específica dadas as suas características e o contexto no qual está situada. Assim, a Instituição pedagógica é a escola, que está subordinada diretamente ao corpo burocrático institucional do aparelho do Estado, sendo regida por um conjunto de leis que estão em consonância com a institucionalidade vigente. Como vimos anteriormente, a escola condensa relações contraditórias presentes no real, mas, em última instância, tem sido na sua história um espaço privilegiado para que aqueles que detêm o poder econômico e político exerçam sua hegemonia e/ou dominação. Será na escola, segundo critérios hierárquicos, que os sujeitos irão ter acesso ao saber sistematizado historicamente. Os saberes não circulam igualmente em todos os espaços sociais, nem são saberes neutros (LIMA, 2000).

Na prática pedagógica escolar, os saberes trabalhados são os mais diversos: históricos, físico-matemáticos, biológicos, geográficos, cívicos, etc. São hierarquizados em séries e graus correspondentes a toda estrutura do sistema educacional. Não são todos os conhecimentos e/ou saberes que fazem parte do currículo escolar (LIBÂNEO, 1991).

A perspectiva formadora e teleológica da prática pedagógica exige que tenhamos meios através dos quais a mesma se materialize: um conjunto de técnicas e formas de organização do trabalho pedagógico são fundamentais para a sua efetivação (FREIRE, 1996).

A relação professor-aluno não pode ser compreendida fora dessa dimensão, pois a sua vinculação a um objeto específico do conhecimento se dá tendo como intermediadora, uma específica forma de abordagem sobre o objeto visando à efetivação da relação cognoscível (FREIRE, 1996)

Assim, ao trabalhar essa compreensão da prática pedagógica, nos elementos que a compõem, Freire não está dizendo que ela aconteça apenas no interior do sistema educacional, mas em toda a sociedade. Nessa relação se realiza, pois, a educação que, não sendo neutra, é essencialmente política e está vinculada a projetos históricos de sociedade (LIBÂNEO, 1991).

Coloca-se em consonância com as concepções que a compreendem como mediadora

no interior das relações sociais, aberta a ações transformadoras e não apenas reprodutoras da sociedade vigente. Nesse sentido, pode se desenvolver vinculada a um projeto histórico-social transformador, ou seja, é possível realizar uma educação ligada aos interesses da classe trabalhadora dentro do sistema escolar (FREIRE, 1996).

Assim, a abordagem, do autor, com relação à prática pedagógica nas relações da sociedade com a escola, considera unicamente aquelas práticas que têm como perspectiva a transformação das condições de existência a partir de uma articulação com os projetos históricos da classe trabalhadora (FREIRE, 1996).

Demonstra a obra, como a divisão do trabalho na sociedade capitalista fragmentou a atividade humana. O trabalhador passou a desenvolver uma atividade subordinada ao capital. A dimensão coletiva do trabalho lhe foi expropriada. O conhecimento e a percepção da realidade estão condicionados pela situação de classe, pela atividade concreta na qual o homem está inserido, pela própria historicidade das relações de trabalho e de classe numa dada sociedade (LIMA, 2000).

Por fim, apresenta a metodologia das práxis que exige que se parta da experiência popular a fim de trabalhar-se na dimensão da análise, decomposição do objeto. E, num segundo momento, a partir do instrumental teórico que iluminará o objeto abordado, no intuito de buscar suas relações e conexões a partir de uma reflexão rigorosa, a fim de voltar-se ao cotidiano com uma compreensão rica, complexa e impulsionadora das nossas práxis política e pedagógica. É um movimento que parte do real, o decompõe, analisa e volta ao real com uma rica e complexa compreensão/síntese de determinações presentes na realidade (FREIRE, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da elaboração da dissertação de Mestrado “Interdisciplinaridade: Língua Portuguesa, Leitura e Interpretação, na Escola Estadual Nossa Senhora das Dores no Município de Eirunepé-Am/Brasil, no período de 2021-2022” apresentada à Universidad de La Integración de las Américas – UNIDA, foram desenvolvidas competências correspondentes à Licenciatura do Ensino Médio, como a capacidade de pesquisar, gerir, organizar e interpretar informação ou a aquisição e aperfeiçoamento de competências de comunicação escrita.

Todas as capacidades envolvidas no processo de pesquisa ajudaram a tomar consciência das dificuldades envolvidas em um programa didático, mas também a levar em conta uma infinidade de fatores ao abordá-lo. Assim, o trabalho em equipe com outros professores, alunos, famílias e instituições do entorno é essencial para propor intervenções didáticas no Ensino Médio.

Como reflexão sobre o que representa a interdisciplinaridade e como ela deve ser entendida no campo educacional, verificou-se que existem muitas definições, e que não existem receitas universais para sua correta aplicação. Tem que se levar em conta o contexto, os objetivos, os métodos de ensino e sobretudo as pessoas envolvidas na missão de realizá-lo.

É mais do que concordar com outra área curricular ou trabalhar várias ao mesmo tempo: é uma filosofia de ensino que permeia todas as atividades educacionais. Ela conecta muito bem as abordagens didáticas globalizantes para os estágios educacionais (as diferentes disciplinas

como meios para uma aprendizagem integrada) e com os próprios objetivos da Língua Portuguesa, que historicamente tem trabalhado simultaneamente com conteúdo de outras disciplinas ou áreas.

Deve-se estar ciente de que a aplicação de uma abordagem interdisciplinar no sistema educativo apresentará sempre dificuldades, quer ao nível de um projeto escolar, quer de aplicação em sala de aula. O sistema educacional brasileiro é regulamentado, mas permite a flexibilidade dos currículos até determinado ponto. Em outra análise, observa-se que as diferentes culturas de trabalho ou métodos de ensino de cada professor têm impacto na forma como veem e ensinam os conteúdos da sua área e nem sempre estão dispostos a ceder ou a chegar a um acordo conjunto.

Outro problema ligado à interdisciplinaridade é a quantidade de tempo, habilidades de negociação e motivação necessárias para realizá-la. Superar a inércia ou o medo, geralmente não é uma tarefa fácil quando se trata de enfrentar novas maneiras de fazer a mesma coisa.

No entanto, acha-se fundamental ressaltar que ao trabalhar de forma interdisciplinar, conquistam-se importantes benefícios na formação dos alunos, como ter uma mente mais aberta, ser mais flexível e crítico com as informações que recebe, além de desenvolver sua capacidade de cooperar e trabalhar em equipe. Além disso, a formação também é mais completa: somente a inter-relação de conceitos dá sentido ao aprendizado.

Quanto à importância da interdisciplinaridade percebe-se que possivelmente se trata de um campo da educação que necessita especialmente da interligação do restante das áreas de formação ou de grande parte delas. Com relação à experiência proposta, quer-se enfatizar que é sempre uma experiência muito positiva ver os resultados obtidos ao trabalhar de forma interdisciplinar. Fecha-se essas reflexões enfatizando o crescimento pessoal do aluno.

REFERÊNCIAS

BOVO, M. Cr. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. Urutáguá, Maringá, n. 07, ago-nov, 2005.

CHACÓN, M^a. D. O meio ambiente e a educação: uma proposta didática interdisciplinar. Revista Digital de Educação. 1: 37-50, 2015.

DELGADO, R. A integração do conhecimento sob a abordagem dialética globalizando: interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação. Pesquisa e Pós-graduação, 24(3):11-44, 2009.

FAZENDA, I. A. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. Revista do centro de educação e letras da UNIOESTE, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 01, p. 93-103, 2008.

FOLLARI, R. Interdisciplinariedad. México: Azcapotzalco, 1982. Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade. In: JANTSCH, Ary; BIANCHETTI, Lucídio (orgs.). Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995

FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

FRIGOTTO, G. *A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GONÇALVES, R. Transversalidade e interdisciplinariedade no âmbito educacional. *Revista Digital*, 92., 2016. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd92/transv.htm> Acesso em 24 de jul de 2022.

GUSDORF, G. Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria. In: APOSTEL, Leo *et al.* *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*. Madrid: Tecnos, 1983. p. 32-52.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 11-24.

KILPATRICK, J. *Matemática educativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2007.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PAIVA, E. Processos mentais e interdisciplinaridade. *Diálogos Educacionais*, 2: 2-6., 2011

PEREZ, A. C. O desafio de Interdisciplinaridade na Formação Docente. *Diálogos Educacionais*, 1: 17-30, 2015.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: Fazenda, Ivani C. Arantes (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas – SP: Papirus, 1998. p. 31-44.

TORRES SANTOMÉ, J. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. São Paulo: Morata, 2014.

ZABALA, *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma resposta para a compreensão e intervenção na realidade*; Belo Horizonte, Graó, 2017.

**Um estudo de pressuposição e
inferência em HQs e em outros
gêneros**

**A study of presupposition and
inference in comics and other genres**

Bruno Bonadio Toledo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.18

RESUMO

Este estudo tem como objetivo indagar como se dão pressupostos e inferências em diferentes gêneros literários, de modo a elucidar ainda mais o papel do professor como mediador da leitura. Inicialmente, levantamos um debate sobre o que de fato são pressuposição e inferência; em seguida, demonstramos a função da escola no estudo do viés implícito; por fim, são listados vários exemplos de vários gêneros, principalmente HQs, a fim de evidenciar a ocorrência de pressupostos e inferências. Ao final, chegamos à conclusão provisória de que pressupostos e inferências muitas vezes passam despercebidos nas aulas de interpretação de texto, o que resulta na transmissão de modos de leitura ultrapassados aos alunos. Para contrabalançar essa tendência, sugerimos que a escola precisa repensar o processo de leitura, a fim de formar leitores proficientes, capazes de compreender a mensagem global de um texto.

Palavras-chave: pressuposição. inferência. leitura.

ABSTRACT

This study aims to inquiry into how presupposition and inference take place in different literary genres, so as to further elucidate the role of the teacher as a mediator of reading. Initially, we raise a debate about what presupposition and inference actually are; next, we demonstrate the function of the school in studying implicit bias; finally, several examples of various genres are listed, mainly cartoons, in order to display the occurrence of presupposition and inference. In the end, we arrive at the tentative conclusion that presupposition and inference often go unnoticed in classes of text interpretation, which results in the transmission of outdated modes of reading to students. To counterbalance this tendency, we suggest that the school needs to reconsider the reading process, for the sake of making proficient readers, capable of understanding the global message of a text.

Keywords: presupposition. inference. reading.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo central analisar como ocorre o processo de pressuposição e de inferência em Charge, principalmente, e em outros gêneros textuais. É foco de análise, também, o papel docente na inteligência de textos, levando em consideração como os alunos percebem as nuances de um texto que trabalha com inferências e com pressuposições.

O que norteia a presente pesquisa é a capacidade de melhorar a interpretação de textos a partir de uma melhor compreensão de que um texto é formado por informações implícitas e explícitas, reconhecendo que fazer inferências e pressuposição é uma habilidade fundamental para a inteligência adequada dos enunciados. Mas como ocorre o ensino na educação básica dos processos de inferência e de pressuposição?

Logo, é levado em consideração como a escola tem procedido com a leitura em sala de aula e fora dessa, ou seja, a pressuposição e a inferência são foco de estudo ou passam despercebidas? Como os alunos serão leitores proficientes se não estudam os implícitos?

Este trabalho fez uso de uma metodologia qualitativa, em que, inicialmente, faz-se uma discussão acerca do “pano de fundo” desta pesquisa, ou seja, os implícitos, depois, são abordados assuntos como o papel da escola, análise de inferência e de pressuposição em textos variados e, por fim, são feitas as considerações finais.

DISCUSSÃO

Para se ter proficiência em uma língua, quer seja nativo ou não, a inferência e a pressuposição são de extrema importância, haja vista que os tratos linguísticos são muitas vezes encurtados pela dinamicidade e pela praticidade de se comunicar mais rapidamente sem ser necessariamente explícito. Tal assertiva é corroborada pela cultura, generalizando, brasileira, uma vez que a população desse país faz uso, evitando até mesmo a prolixidade, de enunciados mais elípticos. Mas o que vem a ser a inferência e a pressuposição?

Conforme Gumperz (por Albuquerque), inferências são processos mentais que permitem que os interagentes evoquem o contexto cultural e as expectativas sociais necessárias para interpretar a fala. Por meio da inferência, ou interpretação de pistas contextualizadas, inicia-se determinada construção social, cultural e interacional na comunicação, seja ela verbal ou não verbal. Portanto, pode-se concluir que as inferências são insinuações, informações escondidas, dependentes da interpretação do leitor processada graças às pistas geradas pelo autor.

Já os pressupostos são informações implícitas adicionais, facilmente compreendidas devido a palavras ou expressões presentes na frase que permitem ao leitor compreender essa informação implícita. O enunciado depende dessa pressuposição para que faça sentido. Assim, o pressuposto é verdadeiro e irrefutável.

Segundo Ingedore(1976), a relação existente entre os elementos do texto deve-se à interação do falante, ao plano textual previamente estabelecido, que se manifesta por meio de instruções ao interlocutor para que se realizem operações cognitivas destinadas a compreender o texto em sua integridade, isto é, o seu conteúdo e o seu plano global, ou seja, o ouvinte não se limita a “entender” o texto, no sentido de “captar” apenas o seu conteúdo referencial, mas necessita, isto sim, reconstruir os propósitos comunicativos que tinha o falante ao estruturá-lo, isto é, descobrir o “para quê” o texto.

O IMPLÍCITO E A ESCOLA

Muitas vezes, os alunos têm a leitura de charges cerceada pelo fato de não compreenderem a real mensagem que se quer transmitir a partir de determinado texto. O que falta a esses alunos, muitas vezes, é uma mediação por parte do professor de como se processa a inferência e a pressuposição em distintos textos. Deve-se levar, também, em consideração o contexto de produção do texto para uma leitura mais fidedigna.

Para um aluno, fica claro a mensagem que se quer transmitir a partir da seguinte charge:

Figura 1



Fonte: <https://www.google.com>

Na charge acima, percebe-se, explicitamente, que a intenção do autor foi criticar a falta de verbas destinadas às escolas de educação básica em detrimento de um maior investimento em escolas de samba. Nesse caso, não ocorre um processo de inferência assim como de pressuposição, haja vista que o enunciado não envolve implícitos.

Já a charge abaixo exige um compartilhamento de conhecimento por parte dos interagentes, ou seja, de quem produziu e de quem lê a história.

Figura 2



Fonte: filosofia.seed.pr.gov.br

Em culturas em que a corrupção não é uma prática, dificilmente os leitores entenderiam o propósito do autor do quadrinho acima, uma vez que são exigidas do leitor inferências sobre o que é dito. Portanto, pode-se dizer que o contexto é fundamental para a compreensão da intencionalidade discursiva. Segundo Van Dijk, contexto são construtos (inter) subjetivos concebidos passo a passo e atualizados na interação pelos participantes enquanto membros de grupos ou comunidades.

Logo, a aprendizagem de pressupostos e inferências é responsável pela reorganização e resignificação de representações, ou seja, de novas maneiras de aprender, de olhar para o texto e abstrair a mensagem pretendida pelo autor.

Muitos educadores dizem que acreditam no processo interacionista entre o leitor e o autor do texto. Mas, poucos ensinam o aprendiz a ouvir o autor nessa interação. No material di-

dático, a leitura, segundo Kleiman (2008), fica reduzida, geralmente, a atividades de leitura com exercícios de compreensão e interpretação de texto e à manipulação mecanicista de sentenças. Nesse contexto, não há preocupação com o significado global do texto. Se o professor não nota a complexidade do processo de leitura e de interação, ele não consegue implementar essa visão na leitura do texto que está sendo trabalhado na aula.

Se o profissional apresenta um comportamento tradicional, em que o aluno não lê com interação, mas só faz receber informação no ato da leitura, não vão ocorrer inferências nem integração com o autor do texto. Existe apenas a identificação do que é óbvio e o estabelecimento de correspondências formais.

Kleiman (2008) ressalta que esse tipo de leitura provoca um comportamento passivo no aluno por ser uma atividade operacional. Ele não consegue desvendar o implícito. Só apresenta o que está evidente. Dessa forma, o papel do educador é ensinar o aluno a ler, a desvendar o implícito, a fazer questionamentos sobre o texto, a interagir com o autor.

Por fim, a leitura de um texto, segundo Koch e Elias (2007), exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico. O papel do leitor, enquanto construtor de sentido, é desempenhar as estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, mas isso só ocorrerá se lhe forem dadas as ferramentas, ou seja, uma mediação profícua em que o professor passe para o educando a importância da inferência e do pressuposto para o entendimento global de um texto.

A INFERÊNCIA

Figura 3



Fonte: <https://www.google.com>

Pode-se concluir que a leitura é realmente uma atividade de construção do sentido que pressupõe a interação entre o autor, o texto e o leitor. É relevante destacar que, nesse contexto, o conhecimento do leitor “entra em jogo” além das pistas que o texto oferece.

A partir da realidade brasileira, fica implícito na charge anterior que a personagem ladrão coloca-se na posição de um pagador de impostos, ou seja, enxerga no deputado atos de improbidade que dão direitos àquele de cobrar o dinheiro que supostamente seria dele. Infere-se, a partir da linguagem não verbal quanto do uso dos pronomes *seu*, *meu* e do substantivo *deputa-*

do, que o ladrão está qualificando o político como corrupto.

O texto a seguir faz leitura similar com a figura anterior:

Figura 4



Fonte: <https://www.google.com>

A intertextualidade ocorre quando, em texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade ou da memória discursiva dos interlocutores. Nesse contexto, é essencial que o texto remeta a outros ou fragmentos de textos efetivamente produzidos com os quais estabelece algum tipo de relação.

No caso dessa charge, infere-se a troca da palavra ladrão/bandido/corrupto pela palavra político, surgindo assim a intertextualidade com a tirinha anterior a essa, ou seja, ambas enxergam os políticos como desonestos.

A intertextualidade concerne aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outros textos. Costa Val (1999) ressalta que vários textos só fazem sentido quando entendidos em relação a outros textos, que funcionam como o contexto.

Já o texto seguinte não traz, explicitamente, uma intertextualidade, mas é possível dizer que coaduna em ideologia com as charges anteriores.

Figura 5



Fonte: <https://www.google.com>

Apesar de Mafalda não ser brasileira (ela é uma personagem argentina criada pelo quadrinista Quino), há compartilhamento com a cultura nacional de concepções sociais, uma vez que o contexto permite aos brasileiros inferir que o governo é displicente.

Outro exemplo, ao observar o diálogo abaixo, faz perceber o quão volátil pode ser a inferência de acordo com os interagentes.

(Nas eleições de 2022)

-Em quem você votou?

-Não desperdicei meu voto.

Subentendidos de acordo com as crenças do ouvinte:

Para um "de esquerda": A pessoa votou no Lula.

Para um "de direita": A pessoa votou no Bolsonaro.

Para alguém que não tem mais esperança nos políticos:

A pessoa votou nulo/branco.

Em suma, conclui-se que a inferência é criada a partir da realidade de mundo dos interagentes, levando em consideração o contexto sociocultural. Não há marca linguística, sendo deduzida por meio do contexto comunicacional e do conhecimento que os destinatários têm do mundo. Pode ser ou não verdadeira e pode ser facilmente negada, visto ser unicamente da responsabilidade de quem interpreta a frase.

PRESSUPOSIÇÃO

Como elucidado anteriormente, o pressuposto ocorre quando um texto dá pistas lexicais que levam a sua compreensão. Os pressupostos são identificados quando o locutor veicula uma

mensagem adicional a partir de alguma palavra ou expressão, ou seja, o pressuposto possui uma marca linguística que permite ao leitor depreender e inferir a informação implícita. Essa percepção é característica do leitor proficiente, aquele que lê não só palavras, mas os sentidos veiculados por trás delas, nas camadas mais profundas do texto.

Os principais marcadores linguísticos da pressuposição são os adjetivos ou palavras similares, verbos que indicam permanência ou mudança de estado, verbos que revelam um ponto de vista a respeito do que é expresso por seu complemento, certos advérbios, as orações adjetivas e certas conjunções.

Ao analisar a charge abaixo, percebe-se uma única leitura possível, irrefutável, ou seja, uma pressuposição.

Figura 6



Fonte: <https://www.google.com>

Pressupõe-se, ao ler a charge acima, que a mulher loira comete adultério, uma vez que ela entende “diamante” como “de amante”, ou seja, não está explícito no texto, mas é uma situação inegável pelas pistas cedidas.

Outro exemplo de leitura única ocorre tendo como referência a tirinha abaixo: a televisão é improdutivo ao cérebro.

Figura 7



Φ www.filosofiahoje.com

Fonte: <https://www.filosofiahoje.com>

Ao analisar as seguintes manchetes, identifica-se a ocorrência de pressupostos pelas pistas lexicais.

Petrobrás é vítima de novos furtos

Pressuposto: *Já havia ocorrido furto anteriormente na Petrobrás.*

Indício: *novos.*

Dengue vira risco de epidemia em BH

Pressuposto: *A dengue não era risco de epidemia em BH.*

Indício: *vira.*

Brasil para de crescer no segundo trimestre

Pressuposto: *O país crescia.*

Indício: *para de.*

Conclui-se, assim, que os pressupostos são deduzidos a partir de pistas no texto, ocorrendo comprometimento do falante por ser algo irrefutável.

A PRESSUPOSIÇÃO E A INFERÊNCIA

Enquanto os pressupostos são as mensagens adicionais, as inferências seriam/são as mensagens escondidas. Devem ser deduzidas pelo leitor/interlocutor e, justamente por essa ideia de dedução, podem não ser verdadeiras. O locutor/autor pode utilizar o subentendido para dizer algo que parece não estar dizendo, e a interpretação, inferência é de total responsabilidade do leitor/ouvinte. Já o pressuposto é verdadeiro e irrefutável.

Nos textos abaixo, é possível verificar processos de pressuposição e inferência.

Figura 8



Fonte: <http://soumaisenem.com.br>

Pode-se perceber, por meio da leitura do texto acima, que ocorre pressuposição por meio da pista “de novo”, uma vez que denota que Fogaça já não é mais prefeito. Já a inferência

ocorre por parte da fala da personagem mulher ao indagar se ele já havia sido prefeito, haja vista que se pode inferir que a mulher não sabe sobre a política (menos provável) ou que ela desaprovava o governo dele (pela ironia).

Ao ler a propaganda abaixo, percebe-se, também, a ocorrência de pressuposição e de inferência.

Figura 9



Fonte: <https://www.google.com>

Pressupõe-se, pelas pistas “só não vende a mãe” e “ainda”, que o publicitário é capaz de vender a mãe caso ela não seja mais “útil”, ou seja, não seja “inteira”. Infere-se que o publicitário não teria amor pela mãe, ou que ele é capaz de vender até mesmo algo inútil.

É sabido, então, que um texto pode envolver dois níveis de leitura: um explícito e outro implícito. Quando é implícito, exige do aluno um conhecimento compartilhado, para então ser capaz de perceber os pressupostos e as inferências. Quando explícito, torna-se apenas uma verificação de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs fazer um estudo sobre implícitos: pressuposição e inferências, mostrando o quão importante são para a interpretação de um texto. Foi levantado o papel da escola no ensino de leituras proficientes de textos, perpassando sob a definição de pressuposição e inferência.

Logo, é sabido que inferir é deduzir, concluir. É chegar a uma conclusão final sobre algum fato ocorrido, por meio de evidências (podendo essas evidências serem linguísticas ou não). Por isso, as inferências são produzidas pelo ouvinte, deduzidas pelo contexto, não havendo comprometimento do falante.

Já os pressupostos são identificados quando o locutor veicula uma mensagem adicional a partir de alguma palavra ou expressão, ou seja, o pressuposto possui uma marca linguística que permite ao leitor depreender e inferir a informação implícita. Essa percepção é característica do leitor proficiente, aquele que lê não só palavras, mas os sentidos veiculados por trás delas, nas camadas mais profundas do texto.

Portanto, por meio deste artigo, pode-se notar que a inferência e a pressuposição permeiam os variados gêneros circulares na escola, mas que, por diversas vezes, os alunos são negligenciados quanto a um estudo comprometido da leitura, ficando, por variados momentos, tolhidos de entender o sentido global de um texto.

Em suma, para entender plenamente o que é o texto, é essencial saber o que o caracteriza, ou seja, se há, também, ocorrência de implícitos, isso tanto para o texto escrito como o oral, uma vez que o que as pessoas usam para se comunicar são textos e não palavras isoladas. De acordo com Costa Val (1999), o texto será bem aceito e bem compreendido quando ele é avaliado sob, também, o aspecto pragmático, que tem a ver com seu funcionamento enquanto atuação informacional e comunicativa.

REFERÊNCIAS

COSTA VAL, Maria da Graça. Redação e Textualidade. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela. Leitura, ensino e pesquisa. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2007.

PEREIRA, Rodrigo Albuquerque. O processamento de pistas de contextualização: um olhar voltado para os falantes de espanhol aprendizes de português. 2009. 220 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) -Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VAN DIJK, T. A. Discourse, context and cognition. Discourse studies 8. 2006. Disponível em: [www.discourses.org].

Construção dos conteúdos do currículo local nas escolas

Gaspar Lourenço Tocoloa

Professor da UCM, Professor da Unilurio Business School, Professor da Academia Militar Nampula, Moçambique

Alexandre Edgar Lourenço Tocoloa

Professor da UCM, Professor da Unilurio Business School, Professor da Academia Militar e Professor da UnISCED, Nampula, Moçambique

Padre Adérito Barbosa

Professor da UCM, Professor da Unilurio Business School, Nampula, Moçambique

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.19

RESUMO

O estudo tem como tema construção dos conteúdos do currículo local nas escolas. O objectivo foi analisar a construção dos conteúdos do currículo local nas escolas. Foi um estudo que se realizou em duas escolas do ensino básico - Escolas Primária Completa de T e M, ambas localizadas na cidade de Nampula, uma no centro da cidade e outra na periferia. Pretendeu-se responder à seguinte questão: como são construídos os conteúdos do currículo local nas escolas? Em termos de procedimentos metodológicos o estudo apoiou-se no paradigma interpretativo que se concentrou no estudo dos significados das acções humanas e vida social através da interpretação da realidade; na abordagem qualitativa a partir das percepções e interpretações dos sujeitos nos seus contextos. As técnicas de colecta de dados foram: entrevista semi-estruturada a 12 participantes, e a análise documental feita ao Plano Curricular do Ensino Básico, aos programas do ensino básico referentes à matéria do currículo local. Os dados foram analisados mediante a técnica de análise de conteúdo e em função de categorias temáticas, subcategorias e unidades de registo. Conclui-se que o currículo local diz respeito aos elementos da cultura trazidos por membros da comunidade em interacção com a escola. As estratégias organizativas dizem respeito à dosificação, a planificação quinzenal, planos de aulas, capacitações, seminários, palestras e formações. O conteúdo do currículo local é validado por diversos intervenientes: a escola, o conselho de escola – pais e ou encarregados de educação, professores, alunos e membros da sociedade civil. A relação escola-comunidade é boa.

Palavras-chave: currículo. local. desenvolvimento e gestão curricular e relação escola-comunidade.

INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Moçambique é um país da África Sub-Sahariana que historicamente está ligado a Portugal pelo seu passado colonial. Até à década de setenta, o sistema de ensino no país era feito à luz do currículo português, situação que muda após a independência do país e, consequentemente, com a entrada em vigor do Sistema Nacional da Educação em 1983.

O ensino moçambicano era caracterizado por práticas educativas portuguesas, com auxílio da Igreja Católica, através dos missionários que tinham como missão educar a população local, inculcando nela a ideia de que as práticas e saberes locais são caracterizados como obscuros, eliminando os aspectos que se achavam negativos da cultura, o que hoje é um elemento muito importante na nossa realidade. Perceba-se esta posição em tempos em que a questão da educação era completamente adversa à realidade moçambicana, pois fazia-se valer todos os hábitos e costumes e até conhecimentos, oriundos da metrópole (Portugal) reiterando a não aceitabilidade das práticas e saberes locais.

Passados anos, e chegando concretamente à independência de Moçambique, os horizontes de educação começam a levar novos contornos. Surge a já preocupação de formação de um homem que se adegue à realidade moçambicana, com a preocupação de manter firme a pátria 'unidade nacional' de acordo com os hábitos e costumes, incluindo os saberes locais.

Numa fase muito longa, os saberes locais não foram incluídos no currículo, porque não havia muito interesse nesta perspectiva, devido às dificuldades de compilação dos mesmos e aliado a isso também a época carecia de um alinhamento para formação dos seus quadros. Só

mais tarde, com e depois da independência começa-se a desenhar o tipo de homem que o país pretendia ter e achou-se pertinente valorizar algumas práticas e saberes locais na formação deste homem, tendo em conta esta componente de unidade nacional (INDE, 2003).

Hoje, a questão de incorporação dos saberes locais passa a ser uma grande preocupação para o Sistema Nacional de Educação em Moçambique, no sentido de que há esta presunção de que estes ajudam ou facilitam a aprendizagem dos alunos na sua realidade, situação e contexto. Por isso, a valorização dos saberes locais deve-se a este aspecto, como também a questão da identidade nacional em si: de que cultura pertence a este homem? Que saberes traz consigo?

Foi neste sentido que mais recentemente a valorização das culturas locais no património curricular comum foi sublinhada – e é assim que em 2004, o currículo passou a resgatar a cultura autóctone para trazer os saberes locais à prática educativa. Na actualidade tem sido um dos marcos muito importantes para a sociedade moçambicana, depois de ter estado muito tempo e senão quase todo o tempo a gozar dos processos educativos de realidades de diferentes currículos de sistemas de educação estrangeira, como é o caso de Portugal e Cuba (INDE, 2003).

Houve esta necessidade de incluir o que é típico da realidade moçambicana, conteúdos no currículo oficial do país, através dos conteúdos do currículo local. Vale lembrar que nem todo o currículo passou a ser local, apenas foi introduzido 20% dos conteúdos do currículo local, percebendo-se que os restantes 80% equivalem aos conteúdos nacionais (uniformização em todo o país, mesmo se sabendo que o país apresenta uma diversidade cultural nos três eixos: sul, centro e norte) e universais (aceite a nível internacional) (INDE, 2003).

Em 2004, foi introduzido na sua generalidade em todas as escolas de Moçambique o novo currículo, como uma reforma que trouxe consigo muitas inovações. Esta terceira reforma curricular focaliza-se nos aspectos da cultura local, na ligação escola-comunidade e no desenvolvimento das competências. Para a integração dos aspectos da cultura na escola, abriu-se um espaço denominado currículo local, como já foi acima descrito Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE, 2003).

O que se presume que acontece é que o mais fácil para os professores é a leccionação dos conteúdos nacionais, sendo-lhes difícil de achar e encontrar conteúdos específicos de cada um destes dois locais, de modo a universalizá-los nestes contextos e situações. As escolas muitas vezes, ou por vezes, podem não se sentirem competentes para definir conteúdos, limitando-se em fazer valer o cumprimento dos que estão previstos a nível nacional. Assim a grande dificuldade dos conteúdos locais por parte da escola e professores centra-se em: como construir o currículo local na escola.

A questão do currículo local é aberto de tal forma que a única forma que se encontra para garantir o seu uso é a quantificação em 20% e aliado a este aspecto segue-se a qualificação deste conteúdo, o que se supõe que seja problema quer para as escolas assim como para os professores, tendo em conta o caso concreto das duas escolas – primária completa de T e M.

As mudanças curriculares trouxeram consigo uma expectativa por parte dos professores, de tal forma que se pensava que ter-se-ia uma formação específica para a construção do currículo local, mas, presume-se que, provavelmente os professores não tenham tido uma formação profissional específica para lidar com esta inovação, estando estes, com base na informação

informal e exploratória, aparentemente apenas a leccionarem como se estivessem num currículo do conteúdo nacional.

Assim a questão ou problema o qual se pretende responder é: como são construídos os conteúdos do currículo local nas escolas?

A razão que motivou esta pesquisa é a forma como tem sido feita a construção dos conteúdos do currículo local nas escolas. Como profissional da educação, concretamente a leccionar nos 1º e 2º níveis de ensino superior, acredita-se que o estudo poderá dar um contributo em termos de conhecimentos ao proponente da pesquisa e aos interessados nesta matéria, pese embora, não seja único estudo feito em Moçambique que aborda esta temática, mas acredita-se que há sempre algo de diferente nesta linha de investigação.

Os resultados da pesquisa poderão contribuir significativamente para a compreensão do estágio da construção de conteúdos do currículo local nas escolas envolvidas de forma particular e no geral poderá gerar reflexão sobre como as outras escolas fazem para construir este conteúdo. Reiterar que as limitações que forem encontradas nesta pesquisa, poderão garantir desenho de uma potencial pesquisa para procurar resolver a problemática encontrada.

A relevância do estudo reside ainda na disseminação de experiências encontradas em termos de estratégias de construção de conteúdos do currículo local nas escolas em estudo e que possam ser tidas como exemplo a seguir, se assim se achar pertinente, dependendo dos contextos e situações em que as outras escolas possam apresentar.

REVISÃO DE LITERATURA

Existem estudos que foram feitos referentes à abordagem do novo currículo, como é o caso de Castiano (2005) que aborda sobre “o currículo local como espaço social de coexistência de discursos: estudo de caso nos distritos de Bárue, de Sussundenga e da cidade de Chimoio – Moçambique”, Basílio (2006), que escreve sobre “os saberes locais e o novo currículo do ensino básico” e de Guibundana (2013) que também escreve sobre “gestão da implementação do novo currículo de ensino em Moçambique: caso das escolas do distrito municipal Kamaxakeni”.

Estes estudos fizeram perceber que muitos dos alunos do ensino básico aprendiam conteúdos, mas sempre de uma forma abstracta e que dificilmente conseguiam relacionar o que aprendiam com a prática, isto é, conforme a realidade de vida deles, fazendo surgir a ideia de se ter um currículo (local) que pode de algum modo aproximar a aprendizagem dos alunos à sua realidade.

Currículo

O termo currículo vem do latim *curriculum* que significa lugar onde se corre ou corrida, derivado do verbo *currere* que quer dizer percurso a ser seguido ou carreira. Neste sentido, o significado de currículo refere-se a um curso a ser seguido, a um conteúdo a ser estudado. Reflecte, assim, uma sequência de conteúdos definidos socialmente, com base em sequências definidas para o processo de aprendizagem (Pacheco, 2016).

Currículo escolar é em qualquer circunstância o conjunto de aprendizagens que, por

se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar (Roldão, 1999). Nesta perspectiva, o currículo passa a ser considerado como uma prática social igual a todas que acontecem na sociedade. O currículo não é senão um corpus activo e dinâmico de aprendizagens a garantir, a fazer passar (currículo – passagem/ percurso).

Outra visão referente à abordagem curricular em termos conceptuais, na visão da mesma autora Roldão (1999) é a que concebe o currículo como conjunto de ideias referentes ao propósito, ao processo e ao contexto, é o conjunto de todas as experiências que o aluno vive na escola, tendo em conta aos papéis dos intervenientes educativos: professores e alunos. O currículo assume assim um duplo significado – é, por um lado, o corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir e é também o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir.

Outros autores, como o caso de Ribeiro (1993) comungam com a ideia de conceptualização curricular como um plano de estudos, ou seja, um conjunto estruturado de matérias de ensino traduzido na distribuição variada de tempos lectivos semanais ou de unidades de crédito a cada uma das disciplinas.

Nesta linha de pensamento dos vários autores consultados, pode-se ficar com a ideia de que currículo é todo o conjunto de acções desenvolvidas pela escola no sentido de criar oportunidades para a aprendizagem, definindo as formas através das quais a sociedade selecciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público, reflecte a distribuição do poder e os princípios de controlo social.

Teorias do currículo

Temos algumas teorias, as quais defendem o currículo nos moldes em que surge e se desenvolve até aos dias de hoje. Eis as teorias: teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Cada uma destas teorias traz consigo características próprias.

A teoria tradicional que se fixa nos modelos tradicionais que simplesmente não se preocupam em discutir, questionar ou problematizar radicalmente as organizações educacionais, as configurações influentes de conhecimento, ou a estrutura social preponderante que actua disfarçadamente nas escolas.

Esta teoria valoriza e enfatiza os seguintes elementos do currículo: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didáctica, organização, planificação, eficiência e objectivos e está mais virada para a questão do currículo a partir das suas origens.

Nos seus escritos, Silva (2009) diz que a teoria tradicional de currículo busca a neutralidade, tendo como escopo principal promover a identificação dos objectivos da educação escolarizada, formando o trabalhador especializado ou, proporcionando uma educação geral e académica.

A teoria crítica do currículo é descrita a partir de movimentos de independência das antigas colónias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnam; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a libertação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil (Silva, 2010). Portanto, os movimentos sociais aqui apresen-

tados foram o garante da configuração e confirmação, do que são hoje as teorias críticas ao questionarem de forma explícita a sociedade e suas organizações. As teorias críticas enfatizam a ideologia, a reprodução cultural e social, o poder, a classe social, o capitalismo, as relações sociais de produção e conscientização, a emancipação, o currículo oculto e a resistência.

Para Silva (2010), a teoria crítica caracterizou-se como um movimento de insatisfação, de inquietação e de crítica aos padrões tecnocráticos estabelecidos pelos primeiros modelos de currículo, como o de Bobbitt e de Tyler.

Em contraste com as duas teorias de currículo: a tradicional e a crítica, a teoria pós-crítica enfatiza o entendimento do currículo como sendo algo que gera uma referência de gêneros. Caracterizam-se por criticar a fundo todo tipo de depreciação de progresso cultural e histórico de grupos étnicos.

É a teoria que se coloca a favor do reconhecimento das formas culturais dos mais diversos grupos sociais. Importa referir que estas teorias pós-críticas posicionam-se na busca por um currículo multicultural (identidade, alteridade e diferença), currículo este que implica na capacidade de entender, respeitar e apreciar a outra cultura, mesmo esta sendo a cultura diferente.

As teorias pós-críticas são baseadas nas ideias de aceitação, de prestígio e familiaridade amigável entre e com as diversas culturas existentes, dando ênfase como se referiu anteriormente, e outros como: subjectividade, significação e discurso, saber e poder, representação, cultura, género, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo (Silva, 2010). Elas olham com desconfiança para conceitos como alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõem, todos, uma essência subjectiva que foi alterada e precisa ser restaurada como os críticos se defendiam.

Currículo local

Tuzine (2005) refere o conceito de currículo local como um conjunto de conteúdos ou matérias que versam sobre diversos aspectos da vida local. Enquanto que Roldão (2004) diz que o currículo local ou projecto curricular da escola é um plano curricular devidamente elaborado pela escola de acordo com o contexto social da área em que trabalha, mas garantindo o cumprimento do currículo nacional.

Vale ainda ressaltar que o ensino destas práticas na sala não significa a transformação da escola em local folclórico, mas um reconhecimento de que o conhecimento é uma construção histórico-cultural. Na verdade, a escola reapropria e transforma a cultura e as vivências quotidianas em conhecimento (Basílio, 2012).

Torres (2001) corrobora com Roldão (1999) ao afirmar que o resgate das culturas nacionais e locais na construção de políticas educacionais e curriculares são benéficas para formação do homem que se pretende na sociedade e mais tarde Basílio (2012) vai materializar o pensamento destes dois autores Torres (2001) e Roldão (1999) nos seus escritos.

Em um currículo totalmente nacional, dado que não há espaço para as decisões curriculares de professores e aluno, nem tão pouco para os contextos regionais e locais, a escola coloca-se no centro da transmissão de conhecimento, sustentado tanto pela predeterminação de conteúdos quanto pela previsão dos resultados marcadamente cognitivos, identificados na palavra mágica dos objectivos de aprendizagem e das competências.

Por isso, ao sustentar-nos em experiências de pesquisas efectuadas sobre o currículo local como as dos EUA e Inglaterra (pesquisas em interesse cultural), Brasil, Portugal e Moçambique queremos enfatizar que o saber escolar tem fundamentos na cultura local e que o que a escola faz é reconstruir e sistematizar essa cultura. Esse núcleo se caracterizou profundamente pela defesa da diversidade cultural e étnica. Assim, conclui-se que o conhecimento vulgar e as vivências quotidianas são substrato do conhecimento científico e a concepção do currículo deixa ser apenas uma questão técnica, mas uma construção social e cultural (Basílio, 2012).

A Conferência realizada em Jomtien, Tailândia em 1990, com objectivo de analisar a educação discutiu questões de adequação da Educação aos contextos locais. A adequação às necessidades locais foi anunciada como imperativo para o desenvolvimento de cada país, afirmando-se que passa necessariamente pela flexibilização do currículo (Torres, 2001).

O acesso à cultura significa ensinar os conteúdos culturais. A escola é uma instituição que se nutre dos valores culturais. Para isso, o ensino de conteúdos culturais locais não só visa o reconhecimento das culturas, mas também a reintegração dos alunos nas suas próprias culturas e comunidades.

Organização da escola/estratégias organizativas da escola no contexto moçambicano

A escola como organização deve construir um currículo ajustado a todos e a cada um dos seus alunos, contribuindo para o seu sucesso educativo. De acordo com Fernandes (2011), a gestão flexível do currículo permite a cada escola organizar e gerir de forma autónoma o processo de ensino e aprendizagem, tendo por referência os saberes e competências nucleares a desenvolver pelos alunos, adequando-os às necessidades diferenciadas dos contextos escolares.

À organização escolar compete dar respostas cada vez mais flexíveis e variadas, numa sociedade que se mostra cada vez mais heterogénea e diversificada e, por isso mesmo, muito mais informada, apelativa e competitiva. Para os professores, todos os aspectos da organização sequencial e lógica do assunto/conteúdo a explicar e conceitos respectivos que deverão ser “dados” naquele conteúdo curricular poder-se-ia considerar como estratégia organizativa da escola para a leccionação do conteúdo curricular (Roldão, 2009).

As estratégias de ensino têm sido percebidas como concepção intencional e orientadora de um conjunto organizado de acções para a melhor consecução de uma determinada aprendizagem (Roldão, 2009). Ensinar é uma acção estratégica.

Toda a acção desenvolvida pelo professor, desde a concepção e planificação, ao desenvolvimento didáctico e à regulação e avaliação do aprendido - processo de desenvolvimento curricular – é em si mesma de natureza estratégica.

Na visão de Sacristán (2000), o professor, por meio do seu comportamento e atitudes dissemina no ambiente escolar saberes, valores, práticas e ideologias que não estão prescritos no currículo formal e que são ensinados de forma implícita, subjectiva e até mesmo subliminar.

O papel do professor é fundamental neste sentido, por ter como principal motivação conduzir o aluno ao processo pedagógico considerando que este aluno já traz um conjunto de

saberes. Cabe ao professor a sensibilidade de utilizar, em meio ao fazer pedagógico em sala de aula, situações e saberes que emergem de experiências de interação social, significação e resignificação, indo além do que foi prescrito (Sacristán, 2000).

No âmbito destas ideias, os professores têm de ter um papel que passe por dominar o que ensina, mas também que saiba para que ensina e a quem ensina, ou seja, é importante que seja ele próprio o configurador do currículo (Leite, 2003). O entendimento dos professores como configuradores do currículo pressupõe que desempenhem um papel na gestão do processo de desenvolvimento curricular, cabendo-lhes o estatuto de mediadores entre as propostas do currículo nacional e a concretização, pelos alunos, das aprendizagens pretendidas.

METODOLOGIA DE PESQUISA

No estudo utilizou – se paradigma interpretativo se reconhece que o mundo existe, mas o mundo social é socialmente construído e pessoas diferentes explicam-no de modos diferentes (Amado, 2014). Por isso que, para cada um dos participantes deste estudo, respeitou-se o posicionamento face à construção dos conteúdos do currículo local nas escolas.

O estudo quanto abordagem foi qualitativa. Partiu-se das percepções e interpretações das ideias dos entrevistados tendo como base a temática: construção dos conteúdos do currículo local nas escolas. Com auxílio das técnicas de colecta de dados – entrevista semi-estruturada, análise documental e grupo de foco. E utilização do método indutivo.

A pesquisa que se apresenta é de natureza de estudo de caso, embora esteja relacionada a duas escolas, o que poderia presumir-se estudo de caso duplo. Para este estudo, a finalidade da entrevista centrou-se na recolha de informações ao grupo de 12 participantes, escolhidos pelo critério de intenção e conveniência, por estes apresentarem características semelhantes referentes a temática abordada neste trabalho. Discriminados em 2 directores de escola, 4 professores, 2 grupos de foco (com 6 alunos para cada um dos grupos) e 4 pais encarregados de educação (como membros do conselho de escolas e da comunidade). E foram constituídos dois grupos de foco, respeitando os critérios de pertencerem às escolas em estudo; de estarem a frequentar a 6^a e 7^a classes nestas mesmas escolas e pelo facto de terem alguma informação sobre o conteúdo do currículo local.

Os participantes para este estudo, foram escolhidos para trabalhar na investigação, de acordo com a sua cultura, experiência, interação social ou fenómenos de interesse (Vilelas, 2009). Os dados foram analisados em função das categorias e subcategorias temáticas, tendo como técnica de análise dos dados a técnica de análise de conteúdo.

Amado (2017) diz que a categorização é um processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados com unidades que permitem uma descrição exacta das características relevantes do conteúdo. Por isso, na análise de conteúdo é necessário organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam ideias chaves veiculadas quer pelos dados da entrevista semi-estruturada, quer pelo grupo de foco e quer pela análise documental.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS, GRUPOS DE FOCO E ANÁLISE DOCUMENTAL

Os resultados foram discutidos de acordo com os participantes do estudo, em função das técnicas de colecta de dados: entrevista semi-estruturada (directores de escola, professores e pais e ou encarregados de educação), grupo de foco (alunos das 6^{as} e 7^{as} classes de cada escola) e análise documental (Plano Curricular do Ensino Básico, a lei nº 4/83, de 23 de Março, e revisto em 1992, pela lei 6/92 e os programas do ensino básico, sobretudo ao do 2^o ciclo que aborda especificamente aspectos referentes à matéria do currículo local, direccionados à cada escola, dosificações, planos quinzenais e planos de aulas dos professores existente em cada uma destas escolas), tendo em conta as categorias temáticas do estudo.

Referente à categoria de currículo local, tidos os dados por parte dos nossos participantes e documentos, urge a necessidade de discutir os resultados em função destes, tendo em conta a triangulação a partir dos três instrumentos de colecta de dados utilizados: a entrevista semiestruturada, o grupo de foco e a análise documental.

Para os dois directores de escola como participantes da pesquisa a centralidade conceptual está em currículo local como referência de aspectos, ensinamentos e conteúdos locais e da comunidade, o que vai ao encontro do que os quatro professores também dizem ao apresentarem uma posição conceptual que se centra em currículo local como a partilha de conteúdos mais ou menos entre professor e o aluno (P1), querendo-se perceber que ambos comungam com a realidade em que vivem, estando a par do posicionamento do DE1 no seu conceito.

Tendo em conta aos resultados apresentados, encontra-se sustento na ideia de Tuzine (2005) ao se referir de conceito de currículo local como um conjunto de conteúdos ou matérias que versam sobre diversos aspectos da vida local.

Ainda na perspectiva do participante P2 que prefere falar de currículo local como cultura local entanto que conteúdo partindo para a sua leccionação, vai em consonância com o P4, ao afirmar que currículo local é o conteúdo que estabelece a ligação entre a escola e comunidade ao abordar matérias referentes aos ritos de iniciação e a conteúdos de rios e tem a ver com materiais que dizem respeito a relação cultural do aluno.

Todavia, conforme ao que os resultados apresentam, Pacheco (2016) sustenta as ideias avançadas ao dizer que o currículo em muitas ocasiões é um itinerário de educação e formação, com uma identidade cultural, histórica e socialmente contextualizada.

Os pais e ou encarregados de educação corroboram com os resultados avançados por alguns professores P2 ao se referir de currículo local como cultura (P/E2), coisas da terra (P/E1), a tudo aquilo que se vive no dia-à-dia (P/E3) e tudo aquilo que tem a ver com as origens (P/E4). Ainda nesta questão de conceptualização do currículo local pode-se perceber que o currículo local tem a ver com aquilo que faz parte de nós mesmos - nossas culturas, têm como referência os nossos hábitos e costumes, as nossas vivências e os nossos antepassados.

O currículo local ou projecto curricular da escola é um plano curricular devidamente elaborado pela escola de acordo com o contexto social da área em que trabalha, mas garantindo o cumprimento do currículo nacional (Roldão, 2004).

Quanto aos grupos de foco, embora estes tenham avançado com a ideia de nunca terem ouvido falar do currículo local (GF1) e ter ouvido na rádio e com os professores (GF2) estes apresentam conceitos de currículo local a partir do que aprendem e fazem menção que os conteúdos estudados por eles em sala de aulas, dizem respeito à elementos da sua cultura e ou da convivência ao dizerem que aprendem a educação (GF2), o respeito pelos assuntos da escola e pelos mais velhos (GF1) e não lhes responder mal (GF2), aprendem também conteúdos referentes a pré-adolescência (GF1).

Como se pode constatar, os grupos de foco não apresentam assim um conceito como os directores de escola, professores e pais e ou encarregados de educação, mas trazem a tona os conteúdos que aprendem em sala de aulas e que se relacionam de certa forma com o currículo local. Interligando as ideias avançadas pelos directores de escola, pelos professores, pelos pais e ou encarregados de educação e os alunos nos seus respectivos grupos de foco, Basílio (2012) diz que é necessária uma educação que promova o respeito e a manutenção da cultura de origem coexistindo com a aquisição de saberes universais e com o uso de instrumentos vários que permitam aos alunos sobreviver e intervir na sociedade como cidadãos de pleno direito.

Para os documentos estudados, os resultados fazem perceber que há conceito de currículo local, pelo menos no Plano curricular do ensino básico entendendo-se como o complemento do currículo oficial, nacional, definido centralmente, que incorpora matérias diversas de vida ou de interesse da comunidade local nas mais variadas disciplinas contempladas no Plano de Estudos. O currículo local corresponde a 20% do tempo lectivo total de cada disciplina do currículo oficial (INDE/MINED, 2003).

Para começar o discurso sobre as estratégias organizativas da escola, importa referir que de acordo com os resultados das análises efectuadas aos participantes do estudos e aos instrumentos usados, os dois directores de escola comungam com a ideia de que a estratégia usada pela escola para leccionação do conteúdo do currículo local são as capacitações, seminários, palestras, formações contínuas, dosificações, planos quinzenais e planos de aula (DE1 e DE2) e acrescentam as reuniões (DE1) e encontros (DE2) que têm tido aos sábados.

Quanto às análises feitas aos dados avançados pelos professores, os resultados levam a crer que as estratégias organizativas da escola dizem respeito à participação da própria localidade (P1), a relação que os temas têm com a realidade dos alunos (P2), isto é, na perspectiva em que a escola se relaciona com a comunidade para seleccionar os conteúdos (P2), a utilidade do conteúdo para a própria educação (P3) e os aspectos referentes as danças, teatros e instrumentos (P4).

As estratégias organizativas da escola de acordo com os resultados avançados pelos pais e ou encarregados de educação, concentram-se em chamada (P/E1) e solicitação (P/E2) dos pais e ou encarregados de educação para contarem alguns aspectos da vida da comunidade, para eles darem aulas (P/E1) e incluírem nos apontamentos para os alunos, nas interacções entre membros da comunidade (P/E3 e P/E4), evidenciando o respeito que se tem para com os outros.

No âmbito da organização da escola e as suas estratégias organizativas, Castiano (2005) diz que para a selecção dos saberes locais, os professores são solicitados para que no acto das suas planificações, consultem, para além do programa centralmente definido, o manual do pro-

fessor e a brochura sobre o currículo local, tendo em conta que, este não é uma disciplina à parte, senão um conjunto de conteúdos determinados como sendo relevantes para a aprendizagem, aplicáveis nas diferentes disciplinas do currículo nacional.

No mesmo fio de pensamento, Castiano (2005) diz que o professor é agora obrigado a questionar e investigar no seio da comunidade para preencher o tempo reservado para os conteúdos locais.

De tudo quanto se analisou sobre os dados avançados pelos dois directores de escola, estes, são unânimes em afirmar como resultado que o professor é o máximo e o principal responsável por validar o que ensinar e o que não ensinar (DE1) e gerir o conteúdo do currículo local em sala de aulas aproximando à realidade dos alunos (DE2).

O papel do professor é fundamental neste sentido, por ter como principal motivação conduzir o aluno ao processo pedagógico considerando que este aluno já traz um conjunto de saberes. Cabe ao professor a sensibilidade de utilizar, em meio ao fazer pedagógico em sala de aula, situações e saberes que emergem de experiências de interacção social, significação e resignificação, indo além do que foi prescrito (Sacristán, 2000).

Os resultados dos professores referem que por unanimidade a validação e gestão de conteúdos do currículo local está em primeiro plano a cargo dos professores (P1, P2, P3 e P4) e só depois é que entram a direcção da escola e a comunidade (P4).

Os resultados das análises das informações avançadas pelos pais e ou encarregados de educação dão conta de que há uma convergência, ao se referirem dos que seleccionam os conteúdos até que sejam considerados como currículo local são a escola (P/E2 e P/E3), a direcção da escola (P/E1), conselho de escola (P/E3), aos professores (P/E1, P/E2, P/E3 e P/E4), os alunos (P/E1) e a comunidade (P/E1 e P/E2).

Para Castiano (2005), algumas pessoas das comunidades (especialistas em determinadas áreas) terão a oportunidade de entrar em contacto directo com os alunos na sala de aulas para transmitirem as suas habilidades e conhecimentos.

Os documentos como Plano curricular do ensino básico, a lei nº 4/83, de 23de Março, e revisto em 1992, pela lei 6/92 e os programas do ensino básico, sobretudo ao do 2º ciclo que aborda especificamente aspectos referentes à matéria do currículo local, direccionados à cada escola, dosificações, planos quinzenais e planos de aulas dos professores existente em cada uma destas escolas, não clarificam quem selecciona e valida os conteúdos relacionados à cultura e ou convivência, até que sejam considerados para serem estudados em sala de aulas na Escola, pese embora apresentem vários intervenientes (os professores, os supervisores e os inspectores educacionais, os pais e ou encarregados de educação, em geral, as diferentes sensibilidades da sociedade moçambicana: governantes, políticos, religiosos, empresários, sindicalistas, autoridades e líderes locais, Organizações Não-Governamentais, entre outros) que possam ser considerados responsáveis, de acordo com o Plano curricular do ensino básico (INDE/MINED, 2003).

No que tange a relação escola-comunidade no âmbito da realização das suas actividades, os resultados apontam que para os dois directores de escola, o conselho de escola (DE1 e DE2) é o órgão máximo que garante esta relação entre a escola e a comunidade – órgão este,

constituído por membros da comunidade, a direcção da escola e os professores (DE1).

Continuando na senda desta discussão tendo em conta as análises feitas aos depoimentos dos dois directores, a comunidade tem o papel muito importante de influenciar na formação dos seus filhos, de avaliar o decurso das aulas e de contribuir o que pretendem (DE1 e DE2) que o ano lectivo seja em termos de conteúdos para a formação (DE2).

Neste fio de pensamento e a propósito destes depoimentos e das análises feitas a estes, os resultados fazem perceber que os professores são unânimes ao afirmarem este apoio em ambas as partes (P1, P2, P3 e P4) – por um lado a escola e por outro lado a comunidade (P1) e vice-versa os incentivos irão acontecer (P2), como caso concreto da construção de murros de escola e reuniões que acontecem em ambas as partes (P4).

Tal como não podia deixar de ser, os resultados das análises feitas aos depoimentos dos professores dão conta de que estes concordam que a comunidade tem um papel importante pelo facto desta influenciar na educação dos seus filhos aproximando os conteúdos à realidade dos mesmos alunos (P1). Ainda a comunidade representada pelo conselho de escola colabora na busca de conteúdos do currículo local (P2) através de acções e preparação de instrumentos (musicais) para tal conteúdo (P3 e P4).

O conselho de escola é maior órgão da escola. Ainda nesta mesma senda de conceptualização de conselho de escola, o Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico (REGEB) no seu artigo 8, define-o como “órgão máximo de estabelecimento do ensino básico” que constitui o elo entre a escola e a comunidade ao assegurar a participação activa de todos os grupos intervenientes no processo de educação.

Em função dos resultados das análises feitas aos depoimentos dos pais e ou encarregados de educação, pode-se afirmar que a relação entre a escola e a comunidade no âmbito da realização das suas actividades é boa (P/E2), a escola junto a comunidade partilham ideias sobre o bom funcionamento da escola para a educação dos seus filhos (P/E1) e estas duas instituições têm o mesmo propósito na educação dos seus filhos (P/E3), visto que, tudo que a escola faz envolve a comunidade (P/E2) e se entendem na realização das suas actividades (P/E4).

A lei nº 6/92 de 6 de Maio, referencia-se da importância que a relação entre a escola e a comunidade apresenta. A escola como uma instituição vocacionada a formação dos indivíduos, proporciona e mobiliza o desenvolvimento socioeconómico e cultural da comunidade tendo em conta a dinâmica que o mundo apresenta como desafio. Assim, o envolvimento da comunidade nos assuntos da escola para a ser uma realidade inquestionável, se pensarmos que cada uma destas instituições, quer a escola, quer a comunidade, ambas lutam para garantir a formação deste homem.

Os resultados os dois grupos de foco se referiram à comunidade que está representada na escola pelo conselho de escola (GF1 e GF2) e a mesma escola colabora com a própria comunidade através de palestras orientadas em parte pelo conselho de escola (GF2). E na mesma linha de pensamento sobre os resultados referentes à coordenação para a realização de actividades em ambas as instituições (Escola e comunidade) os dois grupos de foco dizem a relação entre estas duas instituições tem sido boa (GF1 e GF2).

Como resultado da análise do Plano curricular do ensino básico, nele, encontram-se

passagens que dizem que deve haver um envolvimento efectivo da comunidade no processo de ensino-aprendizagem, pois só ela pode garantir o acesso e a retenção dos jovens na escola, em particular das raparigas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em jeito de conclusão, no que concerne à categoria de currículo local os directores de escola, professores e pais e ou encarregados de educação têm noção conceptual do currículo ao apresentarem como forma de conteúdo que tem em conta a realidade dos alunos, focando aspectos do seu quotidiano na sala de aulas. O termo se assemelha a consideração de distrito, do posto administrativo, do bairro e da comunidade, concretamente abordando conteúdos destes locais e o que se vive no seu dia-a-dia.

Sobre as estratégias organizativas da Escola conclui-se que a escola usa para construir os conteúdos do currículo local as capacitações, seminários, palestras, formações contínuas e dosificações, planos quinzenais e planos de aula.

Muitas vezes a escola se reúne para capacitações e palestras sobre a maximização das preparações de aulas, tendo em conta que a chave está na busca de conteúdos; no acto da planificação das aulas por parte dos professores quer sejam estes aos sábados ou não, para reuniões e planificações das aulas. A participação dos membros da comunidade em qualquer um destes momentos é crucial para garantir a importância dos conteúdos seleccionados. Quanto a validação/gestão dos conteúdos do currículo local conclui-se que o professor, a direcção da escola, o conselho de escola (pais e ou encarregados de educação e diversos intervenientes) e os alunos dentro das suas competências são os principais responsáveis por validar e gerir os conteúdos de currículo local, pese embora os conteúdos tenham sido propostos e que sejam de interesse para todos.

Concluindo sobre a relação escola-comunidade convém dizer que a relação escola-comunidade no âmbito da realização das suas actividades, ela se materializa pela existência do órgão máximo da escola que é o conselho de escola de escola que envolve membros da comunidade, a direcção da escola e os professores. É através deste órgão que a comunidade passa a ter um papel muito importante, através das suas influências à medida que sempre dá o seu contributo em relação a formação dos seus educandos. Ela dá a sua contribuição sobre o que pretende que seja o ano lectivo que se inicia e ao mesmo tempo pede a correcção dos erros cometidos nos anos anteriores.

SUGESTÕES

- Constatou-se que não há brochuras compiladas com conteúdos de currículo local, por isso sugere-se que em cada vez que um professor planifica as suas aulas e inclui os 20% do currículo local crie um bloco de notas ou caderno de notas a destacar os conteúdos de currículo local.
- Constatou-se que tem havido muita informação sobre os conteúdos do currículo local com vários intervenientes disponíveis, sugere-se que haja uma espécie de filtração de intervenientes e de conteúdos a serem leccionados.

REFERÊNCIA

- Amado, J. (2014). Manual de investigação qualitativa em educação (2^a. ed.).Coimbra, Portugal: Imprensa Universitária.
- Amado, J. (2017). Manual de investigação qualitativa em educação (3^a. ed.).Coimbra, Portugal: Imprensa Universitária.
- Basílio, G. (2012). O currículo local nas escolas moçambicanas: Estratégias epistemológicas e metodológicas De construção de saberes locais. Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.2, n.5, p.79-97, maio/ago.
- Basílio, G. (2006). Os sabares Locais e o Novo Currículo do Ensino Básico. São Paulo, Brasil: PUC.
- Castiano, J. (2005). As transformações no sistema de educação em Moçambique. Maputo, Moçambique: Instituto do Desenvolvimento da Educação.
- Castiano, J. (2005). O Currículo Local como Espaço Social de Coexistência de Discursos: Estudo de Caso nos Distritos de Báruè, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio – Moçambique. Revista E-Curriculum, São Paulo, Brasil, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. <http://www.pucsp.br/ecurriculum>
- Fernandes, D. (2011a). Avaliar para melhorar as aprendizagens: análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiro (2011). Turma Mais e Sucesso Escolar. Contributos teóricos e práticos. Évora, Portugal: CIEPUE. Universidade de Évora.
- Fernandes, D. (2011b). Articulação da aprendizagem, da avaliação e do ensino: questões teóricas, práticas e metodológicas. In M. Alves & J.M. De Ketele (2011). Do currículo à avaliação, da Avaliação ao Currículo. Porto, portugal: Porto Editora.
- INDE/MINED (2003). Plano curricular do Ensino Básico. Maputo, Moçambique: INDE/MINED.
- Leite, C. (2003). Para uma escola curricularmente inteligente. Porto, portugal: Edições ASA.
- Pacheco, J. (2016).. Braga, Portugal: Universidade do Minho. Para a noção de transformação curricular. Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.64-77 jan./mar. 2016.
- Ribeiro, A. (1993). Currículo: natureza e âmbito. In Desenvolvimento Curricular. Lisboa, Portugal: Texto Editora.
- Ribeiro, A. (1993). Desenvolvimento Curricular (4^a. ed.). Lisboa, Portugal: Texto Editora.
- Roldão, M. (2009). Estratégias de Ensino - o saber e o agir do professor. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Roldão, M. (2004). Os professores e a gestão do currículo. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Roldão, M. (1999). Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas Lisboa, Portugal: ME/DEB.
- Sacristán, J. (2000). O currículo: uma reflexão sobre a prática (3^a. ed.). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Silva, T. (2010). Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica.

Silva, J. (2009). Currículo e diversidade: a outra face do disfarce. Trabalho necessário. Ano 7, n.º. 9, pp. 1-18.

Torres, R. (2001). Educação para Todos: A tarefa por fazer. Porto Alegre, Brasil: Tradução de Daisy Vaz de Moraes: Artmed.

Tuzine A. (2005). Novo Currículo o que é? Maputo, Moçambique: MEC.

Vilelas, J. (2009). Investigação – O processo de construção de conhecimento. Lisboa, Portugal: Sílabos, Lda.

Capítulo

20

“Se essa palavra fosse minha”: atividade na Comunidade Cigana Calon

*Helena Maria Vieira da Silva
Darliane Silva do Amaral*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.20

RESUMO

O presente texto insere-se na modalidade relato de experiência. Trata da atividade intitulada “Se essa palavra fosse minha” realizada no acampamento cigano Nova Canaã. Desenvolveu-se encontros presenciais com o objetivo de refletir sobre as palavras, buscando compreender suas implicações no âmbito da convivência social, da história individual e das transformações em decorrência da aprendizagem e/ou redescoberta da língua portuguesa. Ainda, propomos uma análise teórica da atividade de ensino no contexto da educação formal e não-formal.

Palavras-chave: comunidade cigana. palavra. educação formal e não-formal.

ESCOLA: INSTITUIÇÃO SOCIAL RESPONSÁVEL PELO ENSINO FORMAL

Na sociedade contemporânea a escola é uma instituição soberana e é em torno dela que parte significativa de nossas práticas sociais são organizadas. Recai sobre esta instituição o protagonismo da educação do ser humano. Portanto, é na escola que o ensino é considerado formal e assume uma superioridade em comparação aos demais espaços sociais que também oferecem atividades de ensino. O que resulta desta concepção é a reafirmação de que a escola é a mais importante instituição responsável pela educação formal. Assim, o ensino ministrado no sistema escolar é chancelado socialmente como superior.

Em nossa percepção, a escola visa padronizar o ser humano, impõe uma rotina de atividade na qual o estudante é treinado mecanicamente para atingir um determinado perfil, e nesse procedimento elimina-se o espaço de criar. De modo geral, o ensino restringe-se ao conteúdo. É em torno dele que se estrutura a rotina no interior das escolas. O ser humano é esvaziado da sua pertença ao mundo cultural e, passa a ser olhado apenas como o aluno que ocupa uma cadeira na aula de português, matemática, geografia etc., sendo treinado para aquisição dos conteúdos na educação formal. O foco é preparar o aluno para o mundo da competitividade das avaliações. O aluno deve preparar-se para demonstrar excelentes rendimentos quantitativos, uma vez que o caráter qualitativo da produção do estudante não é considerado.

No processo de moldar um perfil de pessoa que atenda às exigências postas pelo mercado dos indicadores educacionais, ocorre, em nossa opinião, a deformação do ser humano, pois a visibilidade da educação está centrada na padronização, no controle do ensino e aprendizagem, minando-se as possibilidades de que crianças, adolescentes e os professores ensajem algo novo, ou seja, que criem. O controle que determina o comportamento do aluno e o modo como deve aprender, também impõe ao professor a forma adequada de ensinar.

Barroso (2003, p.27) apresenta quatro formas de exclusão fabricadas pela escola: primeiro, “a escola exclui porque não deixa entrar os que estão fora”; segundo, “a escola exclui porque põe fora os que estão dentro”; terceiro, “a escola exclui incluindo” e, quarto, “a escola exclui porque a inclusão deixou de fazer sentido”.

Seguindo a perspectiva do autor, a primeira forma de exclusão está relacionada com a desigualdade de oportunidades e realiza-se por meio de mecanismos sobejamente conhecidos, isto é: “a influência das diferentes origens sociais dos alunos nos seus percursos escolares” Ainda, diz, o autor; “a estruturação da oferta educativa em função de fatores econômicos, cul-

turais e sociais; e a hierarquização dos graus de conhecimento”. A segunda forma que a escola acaba por promover a exclusão acontece fundamentalmente relacionada com as problemáticas ligadas ao insucesso e abandono escolar. Na terceira forma, “exclusão pela inclusão o que está em causa, sobretudo, é a imposição de modelos de organização pedagógica e padrões culturais uniformes, o que agrava o desfasamento entre oferta e a procura escolares”. Quando o autor diz que a inclusão deixou de fazer sentido, “assistimos aos efeitos de um confronto de lógicas heterogêneas de “consumo” escolar em que muitos alunos não encontram na escola um sentido para sua frequência, quer ao nível do saber partilhado, quer ao nível da sua utilidade social, quer ainda como quadro de vida” (BARROSO, 2003, p. 27).

Para Barroso (2003), estas quatro formas de promover a exclusão que são fabricadas na escola, estão relacionadas com políticas educativas, economia e organização social. Consideramos, que é necessário questionar o modo como o ensino escolar organiza-se, por vezes produzindo exclusão e anulação da formação integral do ser humano. Consequentemente, desconsidera-se os contextos sociais e culturais dos alunos. Eles devem sempre adequar-se ao sistema escolar que já está estruturado.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: “SE ESSA PALAVRA FOSSE MINHA”

Conforme sabemos, a sala de aula, berço da educação formal, é o espaço por excelência da produção dos certificados e títulos. O relato de experiência surge de uma inspiração em sala de aula, em seguida, assume-se como atividade que propõe questionar o que chamamos de educação formal. O campo de atuação da experiência relatada no texto foi o Acampamento Cigano Calon, localizado na zona rural da cidade de Sobradinho, no Distrito Federal.

Esta escolha se deu por entendermos que a comunidade preserva a tradição cigana e assim sendo preserva a cultura de povos tradicionais existente no mundo (BRASIL, 2014). Conforme a Constituição Federal brasileira, em seu artigo 205 diz que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da Família”. Ainda, consta no artigo, que a educação “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Entre outros artigos, entende-se que este se destaca como mandamento das escolas, para que não prescindam de sua função social, sobretudo quando se faz referência a elementos fundamentais: Educação, Cidadania e Trabalho. Sabemos que na prática, existe uma distância muito grande entre as leis e sua aplicabilidade.

Por exemplo, os ciganos enfrentam inúmeras dificuldades para frequentar regularmente as escolas, pois pelo estilo de vida no qual mudam constantemente de lugar de morada, há rejeição de serem aceitos pelas escolas ao meio do ano letivo. Os ciganos por sua baixa escolaridade sentem na pele a exclusão total de estarem inseridos num modelo de trabalho formal, por isso optam por continuarem na informalidade. Compreendemos que a educação formal necessita atender com qualidade as especificidades dos alunos, e desse modo, deve acolher os alunos que são filhos de pais que por diversas razões precisam mudar o lugar de morada. Conforme Sánchez (2012) há diferentes métodos e formas de abordar a realidade educativa, e em cada um desses estão implícitos diferentes pressupostos os quais, por sua vez, precisam ser desvelados. No modo como encontra-se organizado a educação formal torna-se inviável aceitar alunos de

etnia cigana, pois vão colocar em risco os resultados quantitativos da escola, uma vez é provável que os ciganos vão precisar mudar da escola em decorrência da cultura cigana dos pais. Entendemos que a escolarização deve proporcionar acolhimento e não exclusão.

Na educação informal, por outro lado, os resultados não são esperados, eles simplesmente acontecem no desenvolvimento do senso comum nos indivíduos, senso este que orienta suas formas de pensar e agir espontaneamente. A educação não formal poderá produzir uma série de resultados, como a consciência e a organização em grupos coletivos, como bem acentua Gohn (2006, p.3):

a construção e reconstrução de concepção (s) de mundo e sobre o mundo. A contribuição para um sentimento de identidade com uma dada comunidade. Forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas capacita-o para entrar no mercado de trabalho) quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes a educação não-formal resgata o sentimento de valorização de si próprio (o que a mídia e os manuais de autoajuda denominam, simplificarmente, como a autoestima); ou seja dá condições aos indivíduos para desenvolverem sentimentos de autovalorização, de rejeição dos preconceitos que lhes são dirigidos, o desejo de lutarem para de ser reconhecidos como iguais (enquanto seres humanos), dentro de suas diferenças (raciais, étnicas, religiosas, culturais etc.). E os indivíduos adquirem conhecimento de sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que os cerca.

E, para além disso, os saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja, formal, informal, não-formal, ecoam nos indivíduos implicados aprendizados que fogem às marcações, às avaliações sistemáticas, qualquer que seja a opção político-pedagógico-ideológica dos sujeitos. A respeito disso, Paulo Freire explicita:

o que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 2003, p. 81).

O presente relato de experiência, conforme anunciado, tem a ver com a palavra e nossa relação com ela. Intitulado “se essa palavra fosse minha”, o projeto baseia-se em uma atividade considerada muito simples: a de responder à pergunta “qual é a palavra que você mais gosta na sua língua?”. O ponto de partida é, exatamente, a resposta dada à pergunta realizada. A atividade, originalmente, surge das experiências de sala de aula, de uma necessidade interativa que se impõe o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Trata-se de uma abordagem, a princípio, comunicativa, porém, conforme se desenvolve, revela-se muito mais do que isto.

As palavras contam histórias. Elas contêm as histórias delas mesmas dentro de um sistema linguístico e contam as histórias das pessoas que as utilizam, que as escolheram, que as acolheram, por razões das mais variadas, em suas vidas. Elas trazem consigo o que Paulo Freire (2003) chama de “leitura do mundo”, que seria, ousado dizer, a história de nós mesmos, propriamente dita. Uma história aberta a nossas experiências, descobertas, realizações, a novas palavras. E, conforme salienta o autor, o desrespeito à leitura do mundo do educando revela o gosto elitista, antidemocrático do educador. Assim, com ele não fala, só deposita seus conhecimentos. O presente projeto se justifica pelo seu valor simbólico, mas também, por pautar uma temática, o uso e a apropriação das palavras, em realidades sociais variadas.

Delineou-se como objetivo central: levando em conta a escolha e o uso das palavras, entender, e mais do que isso, fazer com que quem escolha e escreva as palavras, entenda seus

valores, suas implicações no âmbito da convivência social, da história individual e das transformações em decorrência da aprendizagem e/ou redescoberta da língua portuguesa. Para atender o presente objetivo, organizou-se criação de acrósticos, pequenos textos poéticos, composições musicais; criação de um glossário com um número de palavras preferidas; uso do dicionário de língua portuguesa; e, pesquisar a origem do nome pessoal.

O público escolhido para a implementação do projeto é uma comunidade de Ciganos da etnia Calon, localizada na zona rural do Distrito Federal. Conforme Perpétuo (2021):

os Calon são os ciganos com maior representatividade no Brasil, tendo chegado ao Brasil em 1574. São ciganos cavaleiros que contribuíram muito com seu trabalho de transporte e distribuição de alimentos e outras especiarias, dissipação das artes, manuseio e manipulação dos metais para construção de ferramentas, utensílios domésticos e armas, mas, é uma história real negligenciada e tendenciosamente silenciada e banida dos livros de história (p.40).

No caso, do Acampamento Nova Canaã, o grupo passa por uma situação distinta: a de transição de uma condição de nomadismo para a de sedentarismo. O presidente administrativo da Associação Nacional das Etnias Ciganas no Brasil, senhor Wanderley da Rocha, é morador desta comunidade e se engaja na causa a fim de conseguir melhores condições de uso e de posse da terra, de infraestrutura, etc. O acampamento se chama Nova Canaã. Essa comunidade cigana é evangélica, informação, intrigante, sobretudo se considerarmos, sua história e seu pertencimento da tradição. Não trataremos da questão aqui.

É importante referir que as crianças, jovens e adultos que estão matriculados nas escolas de ensino formal, andam distâncias consideráveis ou dependem do ônibus da Secretaria de Educação que, conforme relatado, não estava a passar mais pelo acampamento. Esse fato resultou na evasão escolar de alguns estudantes. Entretanto, a evasão escolar do grupo encontra explicações que extrapolam a condução à escola. O preconceito é, ainda que na atualidade, um dos principais fatores citados como explicação da não-permanência na escola.

A respeito dos procedimentos metodológicos, no âmbito da educação não-formal, consideramos importantes as reflexões de Gohn (2006) sobre o método que, para ela:

nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas; os conteúdos não são dados a priori. São construídos no processo. O método passa pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Penetra-se, portanto no campo do simbólico, das orientações e representações que conferem sentido e significado às ações humanas. Supõe a existência da motivação das pessoas que participam. Ela não se subordina às estruturas burocráticas. É dinâmica. Visa a formação integral dos indivíduos. Neste sentido tem um caráter humanista. Ambiente não formal e mensagens veiculadas 'falam ou fazem chamamentos' às pessoas e coletivos, e as motivam. Mas como há intencionalidades nos processos e espaços da educação não-formal, há caminhos, percursos, metas, objetivos estratégicos que podem se alterar constantemente. Há metodologias, em suma, que precisam ser desenvolvidas, codificadas, ainda que com alto grau de provisoriedade pois o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a educação não-formal (p.3-4).

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Além do encontro inicial, realizado no acampamento cigano em Sobradinho/DF, o projeto atingiu 7 (sete) encontros, nos quais foram propostas as seguintes atividades:

- Primeiro encontro: acolhimento; escolha da palavra preferida da língua portuguesa; distribuição de folhas, pinceis, canetas, lápis; apresentação do dicionário como material recorrente de consulta.

Vale mencionar que, como foi possível realizar esta etapa, foram escolhidas palavras como *amor* (com desenho de coração), *uva*, *jabuticaba* (palavra escolhida por mim e por uma criança que a escreveu por espelhamento), *açaí*, *felicidade*, *vida boa* (apelido de um participante), *cachoeira* (com desenho de água caindo), *mamãe*, *Viviane*, *Nathália*, 9(nove) -1(um) -8(oito), Jesus (acróstico: j = justo, e = eterno, s = senhor, u = único, s = salvador).

- Segundo encontro: pesquisa sobre a origem do nome de cada um. A pesquisa se deu pelo uso de recursos como Internet e entrevista a familiares.
- Terceiro encontro: escolha de outra palavra significativa da língua portuguesa. Desta vez, a proposta é a criação de acrósticos, ou seja, as letras da palavra são a base para a escolha de outras palavras.
- Quarto encontro: escolha de outra palavra significativa da língua portuguesa; aqui, a palavra vai ser base para a criação e/ou composição de uma canção, verso, pintura, etc. A ideia é que o guia mostre como é possível desenvolver estas atividades, oferecendo recursos.
- Quinto encontro: repetição do quarto encontro.
- Sexto encontro: organização de um glossário. Todas as palavras escolhidas foram organizadas em ordem alfabética, e compuseram um glossário. A proposta é que ele esteja numa pasta simples de ferragem ou em um caderno de uso frequente. O importante é que haja espaço para crescer, para acrescentar novas palavras, que seja disposto da maneira como o indivíduo preferir: colorido, desenhado, sem nada, etc.
- Sétimo encontro: repetição do sexto encontro.

Os encontros tinham duração de quatro horas de duração aproximadamente. As palavras suscitadas nas atividades propostas podiam se repetir. Não havia nenhuma rigidez em relação como elas se desenvolveram no momento da atividade. Na sequência de cada ação foi fomentada uma conversa para partilha das produções. O encontro na comunidade cigana é sempre uma oportunidade de convivência com a rotina das pessoas. Ali conversava-se sobre cultura, religião, festejos e, também, das dificuldades básicas para a sobrevivência no cotidiano das pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ademais, seu pressuposto básico é que há formas educacionais fora da realidade escolar, fora da educação formal propriamente dita. Há produção de saberes e aprendizagens extracurriculares, distintos do conhecimento prescrito às escolas, e fazem parte da formação dos indivíduos. A educação não formal é fundamental para a formação para a cidadania, para o exercício da civilidade no convívio com o outro e na utilização de padrões éticos, para o reconhecimento e a aceitação da diversidade cultural e suas diferenças. Portanto, além de ampliar o escopo de atuação não-formal para outros campos, considera-se que ela é parte da formação de todo ser humano, independentemente de classe, origem, ou qualquer outra forma de identidade ou per-

tencimento social, econômico, cultural, linguístico ou político.

A educação não-formal não substitui ou compete com a educação informal, com a educação escolar, ao contrário, convivem, entrecruzam-se. Como afirma Gohn (2006), a educação não formal

poderá ajudar na complementação dessa última, via programações específicas, articulando a escola e a comunidade educativa localizada no território de entorno da escola. A educação não-formal tem alguns de seus objetivos próximos da educação formal, como a formação de um cidadão pleno, mas ela tem também a possibilidade de desenvolver alguns objetivos que lhes são específicos, via a forma e os espaços onde se desenvolvem suas práticas, a exemplo de um conselho ou a participação em uma luta social, contra as discriminações, por exemplo, a favor das diferenças culturais, etc.

Para além do que podemos considerar os “ativismos”, palavra maculada nos tempos presentes, a educação não-formal é um campo valioso na construção de saberes valiosos para os indivíduos, podendo despertar neles o gosto pela leitura, leitura das letras, leitura dos próprios mundos; despertar-lhes responsabilidade e interesse por seus grupos, por suas agendas, e para dar sentido e significado as próprias lutas no campo da educação visando à transformação da realidade social.

A palavra é a unidade do texto, sendo ela já um texto. A palavra transmite uma história, materializando uma história - e o verbo se fez carne - a nossa história. O projeto “se essa palavra fosse minha” suscita uma hipótese, um desejo, o de que as palavras sejam, de fato, nossas. Ele visa ainda o entendimento de que as palavras nos pertencem, desde que nascemos e, é o passo em direção à educação que nos desperta para esse fato.

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é ação pela qual o criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2003, p.23).

O educador brasileiro Paulo Freire explicita em suas ideias na obra *Pedagogia do Oprimido* a importância do diálogo como ferramenta de promoção da educação emancipadora, em que prepare o ser humano para uma formação cidadã. Freire (1987) ainda faz uma crítica veementemente ao modelo de educação calcado na burocracia, ao qual o ser humano é inferior aos procedimentos burocráticos. Dessa forma de atuação expõem dinâmicas de capacitação marcada por rigidez de normas em que o ser humano não é olhado em sua inteireza. Estabelecemos essa discussão com a escolarização dos povos ciganos por entendermos a necessidade de o modelo escolar contemporâneo não respeitar a inteireza dos alunos ciganos, pois na sua maioria sofre rejeição nas escolas aos quais buscam vaga para estudar. O histórico cultural marcado pela vida de cigana impõe uma marca que associa ao cigano a alunos incompetentes, irresponsáveis e que representam negativamente na estatística escolar, pois uma vez matriculados no início do ano letivo em determinada escola e posteriormente ter que mudar de escola, configura estatisticamente evasão escolar e esse dado não é bom para os indicadores de qualidade escolar. Desse modo, privilegia-se os dados estatísticos em detrimento do ser humano. Por fim, justificamos que a relação do acampamento cigano como um espaço de memória se consolida

pela preservação de povos tradicionais que compõem grande importância para a humanidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Territórios de povos tradicionais e as unidades de conservação de proteção integral: alternativas para o asseguramento de direitos socioambientais. Ministério Público Federal. Brasília, 2014.

BARROSO, João. Fatores organizacionais da exclusão escolar. A inclusão exclusiva; In: RODRIGUES, David (org.). Perspectiva sobre a inclusão: da educação à sociedade: Porto: Porto Editora, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal e cultura política. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal na pedagogia social. In: Anais do I Congresso Internacional de Pedagogia Social. São Paulo, 2006.

PERPÉTUO, Lenilda Damasceno. Quantas pedras no caminho? Representações sociais acerca dos Povos Ciganos e a relação com o trabalho e a educação escolar na etnia Calon. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2021.

SÁNCHEZ, Silvio Gamboa. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

Da sociedade disciplinar à sociedade do cansaço: uma breve análise da transição social e suas consequências

Fernanda Gabriella de Lima Costa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.21

A CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE DO CANSAÇO

A construção do excesso de positividade social

A palavra cansaço circunda a sociedade contemporânea, no qual a teoria de Byung-Chul Han¹ concerne a uma transformação de aceitação do indivíduo, como ente social, dos tolhimentos orgânicos nas múltiplas esferas, através da angústia naturalizada nas performances integradas no controle do corpo ao controle da mente, nos quais se deparam com a escassez de compreensão destas exigências, bem como as permanências de dominação para o alcance do desempenho, atribuídas como essenciais à existência.

Nessa perspectiva, a modulação prisional da sociedade pode ser entendida contemporaneamente pela disciplinarização ao excesso de estímulos, e, assim, ao cansaço extensivo, que, ainda que esgotado, o indivíduo define uma falsa virtude e encorajamento da nutrição de uma fetichização do comportamento expresso numa espécie de colapso social.

A análise da sociedade do século XXI salienta identificações das sociedades antecessoras, ao passo que considera a afinidade com sociedades, como a disciplinar, descrita por Michael Foucault e a do controle, por Gilles Deleuze .

O autor da Sociedade do Cansaço repercute contemporaneamente na dimensão social em suas formas de violência neuronal, ao qual expressa a transformação da sociedade, onde não mais a disciplina ou o controle se percebe nos ditames do corpo social, mas sim, se evidencia uma sociedade vítima de sua própria pretensão de desempenho, resultando numa sociedade cansada, exposta, vazia e de numerosos acometimentos neuronais.

Paulatinamente, o indivíduo percorre uma deficiência evolutiva, uma passagem temporal bacteriológica, viral e se transforma num ente efetivo de uma era desenvolvida por doenças da mente, tendo em vista um encerramento bacteriológico para um aspecto de moléstia neuronal.

A violência definida por enfermidades presentes nas relações sociais antecessoras, degeneram sua permanência bacteriológica e viral com o desenvolvimento dos processos imunológicos. Por meio de antibióticos, se clarifica o externo e o interno.

A violência infecciosa menor, não sendo a sociedade marcada pela negatividade, contudo, a sociedade contemporânea torna-se evidenciada por seus acometimentos internos, circunscritos por ataques neuronais, soberanos na sociedade.

O filósofo Byung-Chul Han, analogicamente, percorre uma apreciação efetiva apresentada como o estabelecimento de uma era abundante de adoecimentos neuronais, advindos do término de uma era bacteriológica e considerando esse estado moderno incapaz de exercer elementos de alteridade.

Atendendo a um diagnóstico de resistência das diferenças, existe uma contenção de movimentos dialéticos, promovendo uma supressão da alteridade.

Por conseguinte, Byung-Chul Han teorizou um diagnóstico de contemporaneidade onde se demonstra que o que estamos enfrentando não é a aceleração do tempo, mas a atomização e a dispersão deste. É isso que faz com que qualquer momento pareça o mesmo momento, não há ritmo nem direção que nos dê sentido.

O homem está vivendo em uma era de cansaço devido ao excesso de desempenho, executando um papel em face de estímulos múltiplos e infinitos.

Com a eliminação de quaisquer emoções negativas, o estágio neurológico atingirá o pico com muitas afirmações, possibilidades, continuidade e permissão, levando ao sofrimento mental e à autoexploração, caindo na hiperatividade e criando uma sociedade integralmente cansada.

Segundo Byung-Chun Han: “[...] a paisagem patológica do começo do século XXI não são infecções, mas infartos, provocados não pela negatividade de algo imunologicamente diverso, mas pelo excesso de positividade”. (HAN, A sociedade do cansaço, 2017, p. 8).

À vista disso, o autor pondera a sociedade ocidental designada para além da negatividade, tornando a sociedade contemporânea cansada pelo excesso de positividade.

Com isso, a condição biológica, a social e a violência neuronal, estão aliadas ao exterior, não estando mais conectadas à negatividade incomum ao sistema, entretanto, pertencem a uma violência intrínseca ao sistema em si.

A sociedade disciplinar – breve análise

Byung-Chul Han sustenta que, para além das sociedades disciplinares, cuja ação se encontrava erigida de modo a ser exercida sobre os corpos sociais.

Compondo relações de domínio, o indivíduo se depara com uma ultrapassagem dessa sociedade e, de maneira oposta ao enquadramento disciplinar, a sociedade contemporânea delinea o excesso de desempenho para além da obediência.

Isto posto, sobressai o aspecto social moderno, em sua progressão analítica, tendo em vista a erupção perceptível da “docilização” do corpo, pertencente ao poder disciplinar, para a manipulação da mente, pertencente ao excesso de positividade requerido pela autoexploração e administrada pela superprodução capitalista.

Para uma constituição de obediência, a sociedade disciplinar utilizou formas de execuções de controle para fins de facilitação do entendimento funcional e exercícios de predominância eficiente da conduta dos corpos.

No desfecho filosófico de Michael Foucault no que se refere à sociedade disciplinar, especificamente, a estrutura da submissão e as intenções de poder, são especificadas com mecanismos de adestramento que vai desde hierarquia de vigilância e controle, até as pormenorizadas utilizações de punições ao não cumprimento das aplicações disciplinares.

O poder disciplinar, então, exercendo seu domínio sobre o corpo, normaliza e se utiliza dessa domesticação para fabricar mais do mesmo, além de produzir uma sociedade completamente envolvida pela negatividade.

Dentro do aspecto negativista, a sociedade disciplinar fornece um condicionamento, de modo a abarcar as instituições, pois, possui uma lógica de condutas organizacionais de sujeição.

Apesar da presença de uma sociedade disciplinar, esta já não identifica todos os contornos, haja vista o controle aparente legitimado no corpo social, o qual compreende a negatividade ao ar livre, não precisando necessariamente das instituições para organização de confinamento

social e considerando ser possível e útil a domesticação de maneira expandida.

Para além da disciplina que lentamente se dispôs nos âmbitos institucionais e dominou a sociedade, a sociedade do controle se utiliza de dispositivos ágeis e imensuráveis através de sua característica livre, sendo praticado em qualquer lugar.

Com efeito, a proporção do controle da sociedade ampara a disseminação da prisão social, haja vista que as engrenagens de domínio se amplificaram numa extensão imensurável, tornando o indivíduo extensamente domesticado e vigiado. Foucault aduz:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. “Adestra” as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais — pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. (FOUCAULT, Vigiar e punir, 2011, p.195).

Efetivamente, a vigilância e o impacto do poder assentam a repressividade e a condicionam a uma necessidade basilar de existência e permanência, afastando qualquer expansão de discernimentos para além do que é disponibilizado, tendo em vista a indispensabilidade do controle massivo e extensivo dos corpos.

Ao passo da condição explícita de domínio, em meados do século XIX, o corpo concede espaço para a entrega plena da sociedade ao controle de um sistema carente de suporte produtor de indivíduos disciplinados e recebedores de coerções modificadoras de seus corpos e gestos. Nesse condicionamento, a transformação numa fábrica de obediência resistente e adepta, faz o corpo tornar-se útil e dócil.

Toda a obediência se torna fundamental para a construção, controle, observação e relevância à ideia de disciplina, onde a capitalização de tempo é vista como solucionadora de avaliações quantitativas e qualitativas, além de articuladora dos treinamentos inevitáveis para um controle social determinante.

O aspecto de expansão do controle social como um todo, reflete na disciplinaridade mútua entre os indivíduos.

Independentemente de sua forma de poder, o progresso de domesticação alcança uma relação tão elementar quanto o próprio controle capitalista, estando, porém ao alcance dos expostos a este, sabendo o molde de adestramento e vigilância, bem como a inevitabilidade de sua aplicação. Todos se tornam réus e juízes condicionados e adequados a servirem num complexo absoluto de processos disciplinares.

Em sua trajetória de dominação, a sociedade obteve, através de Jeremy Bentham, um ângulo metafórico da sociedade, por meio do sistema panóptico, onde, mesmo que não esteja alguém olhando ao centro da sociedade, de alguma forma, o indivíduo estará sendo vigiado por suas ações e sentirá assim. Além da relação de individualidade aparente, o dispositivo fornece a relação contínua entre o vigiado e sensação de vigilância.

Ao levar para a sociedade, o sistema panóptico se faz dinâmico, intenso e factual, fazendo da sociedade a sua máquina vigilante e vigiada, considerando que, ao centro da sociedade e ao redor, todos estão, conjuntamente, repercutindo o aspecto de Jeremy Bentham, essencialmente expressando a sua potencialidade quando diz:

Você ficará satisfeito em observar que, embora o ponto mais importante seja, talvez, o de que as pessoas a serem inspecionadas devam sempre sentir-se como se estivessem sob inspeção, essa não é de forma alguma, a única possibilidade [...] O que é também de importância é que, para a máxima proporção de tempo possível, cada homem deve realmente estar sob inspeção. [...] Não apenas isso, mas quanto maior for a probabilidade de que uma determinada pessoa, em um determinado momento, esteja realmente sob inspeção, mais forte será a persuasão – mais intenso, se assim posso dizer, o sentimento que ele tem de estar sendo inspecionado. (O panóptico, 2000, p. 25).

A solução da problemática do controle, ganha perspectiva ao tratar da sensação constante vigilância e alcançar os mais diversos graus de diversidade social, ao ponto de uma existência padronizada de formas envolver toda a conduta humana.

Faz-se fácil a subjetivação extensiva e o comportamento induzido em escala descomunal de funcionalidade e disciplina.

De maneira entendível de um modelo temporal, o sistema panóptico dociliza os corpos de modo a discipliná-los definitivamente, considerando o extinto vigilante ter a cruel conjunção do vigilante e do vigiado.

Tudo se torna indispensável para fins de compor a justificativa do mal necessário a entrelaçar uma compreensão de genuína inevitabilidade condicional à prisão extensiva na sociedade e mantenedora pela mesma.

À vista disso, Foucault analisa:

o esquema panóptico é um intensificador para qualquer aparelho de poder: assegura sua economia (em material, em pessoal, em tempo; assegura sua eficácia por seu caráter preventivo, seu funcionamento contínuo e seus mecanismos automáticos. (FOUCAULT, Vigiar e punir, p. 229).

O sistema panóptico estrutura a contemplação dos utensílios de poder, de modo que a presença da disciplinarização se faz veiculada ao agir humano corretamente.

A disciplina disseminada no sistema panóptico o torna útil para a sociedade explorada que adere à exploração um meio necessário de vivência coletiva. Na medida de sua modelagem, os comportamentos humanos passam a depender dos moldes do poder para entendimento de sua própria existência e habilidade de adaptação, tornando os ajustes impostos completamente indispensáveis ao agir humano.

Paulatinamente, o panoptismo está em tudo, em todos os lugares e ao toque das mãos, desprendendo-se de uma estrutura física, transcende a matéria e incorpora a humanidade, ramificando a disciplina e a transmutando em controle. Este, expressa a realidade prisional das disciplinas, expondo o sistema panóptico de fato em cada indivíduo e de prisão em prisão.

Nesse aspecto sintomático, Foucault sublinha:

Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções — trancar, privar de luz e esconder — só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A

visibilidade é uma armadilha. (FOUCAULT , Vigiar e punir, p. 224).

A sociedade prisional é domesticada na utilização de seus próprios jugos, transforma-se a prisão num bem maior defendido, admitido, e, sobremaneira, respeitado.

A prisão é fundamentada numa profundidade absoluta, percorrendo um desenvolvimento ao controle da sociedade e sustentando uma nova configuração de poder.

Foucault pondera de modo a expressar que “O homem vigiado, docilizado, submisso é o que se pretende obter com o sistema de vigilância permanente e difuso que o panóptico propõe. As disciplinas próprias deste sistema de controle “funcionam como técnicas que fabricam indivíduos úteis” (FOUCAULT , Vigiar e punir, 2011, p. 199).

Da disciplina ao controle

A movimentação da disciplina para a expansão prisional da sociedade manifesta um efeito controlador e contínuo de fluidez e preservação da manipulação que parte do sistema disciplinar para um sistema de controle.

Não desaparecendo a disciplinarização corpórea, não mais se restringe a prisão aos meios institucionais, devido a espontaneidade prisional em todos os âmbitos sociais. Não transcorrendo meios de aprisionamento material como regra principal, o controle discorre numa obstinada proporção de confinamento aberto, propagada, inclusive, nos meios tecnológicos, salientando a dimensão da vigilância social para muito além do sistema panóptico e sua estrutura tangível, tendo em vista a sua disseminação se tornar consecutiva e efetiva, além de ofertada para todos.

A acessibilidade de todos ao controle social, constitui o propósito da disciplina, bem como apresenta o indivíduo, em seu contorno disciplinar, investindo em seus poderes de controle, independente da disciplina institucional e constatando a facilidade de prática do poder, enquanto amplamente acessível.

Na passagem da modernidade para a contemporaneidade, se demonstra na sociedade de controle a anuência de meios tecnológicos pelos meios entendidos como imprescindíveis ao coletivo, tendo a negatividade uma aceitação de tal forma e expansão que converge a uma existência de positividade branda.

Pelo modo de aceitação e prática dos meios de comunicação em massa junto à contribuição tecnológica, que passaram a romantizar a disciplina, se faz positivado e interminável o seguimento de caminhos sociais que culminam na escassez de liberdade e inserção pela da sujeição.

É no campo da sujeição que se desprende a negatividade para dar margem à aceitação e não mais negação da servidão, sendo esta espontânea e preservada nos meios privados e públicos.

A defesa pelos meios de vigilância e obediência se atualiza e acompanha a atualização tecnológica, ao ponto de incluir a vigilância nos moldes de atualização e compor as formas de submissão social.

Tais inovações se conectam aos modelos já existentes e ampliam os mecanismos de

mutações e interceptações promovidas para a nutrição das ferramentas de controle e suas propriedades de poder, haja vista a democratização dos diversos aparatos tecnológicos que pre-dispõem o exercício de controle de uns sobre os outros, difundindo e isolando para entrega dos utensílios intrínsecos de dominação mútua.

Do ponto de vista de sociedade transformacional, Gilles Deleuze ratifica:

As sociedades disciplinares são aquilo que estamos deixando pra trás, o que já não somos. Estamos entrando nas sociedades de controles, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea. (DELEUZE, Conversações, 1999, p. 220).

O olhar panóptico de um agente a vigiar toda uma prisão, tornou-se superado pelo aspecto de olhos mecânicos, inclusive, ao alcance das mãos, com agilidade e habilidade, além de armazenamento e transmissão engenhosas dentro da modulação universal.

Para Deleuze, a escalada do controle presume a prisão ofertada e esclarece a diferença crucial entre a sociedade de controle e a sociedade das disciplinas, tendo no controle um compartilhamento geral e multiplicador de feitura pelos próprios meios de resolução e perfeição na aplicabilidade compatível com a necessidade de cada parte do sistema integrante do manuseio de extensões.

Deleuze articula:

O controle não é uma disciplina. Com uma estrada não se enclausuram pessoas, mas, ao fazer estradas, multiplicam-se os meios de controle. Não digo que esse seja o único objetivo das estradas, mas as pessoas podem trafegar até o infinito e livremente, sem a mínima clausura, e serem perfeitamente controladas. Esse é o nosso futuro. (DELEUZE, Conversações, 2003. p. 300).

Os métodos de controle se baseiam num caráter modular de infindas possibilidades, uma vez que domina toda a substância da vida humana, através da utilização plena da tecnologia na contemporaneidade.

De modo avassalador, a organização social inspira, e, conseqüentemente detém o controle da sociedade e o adapta da forma mais favorável, mais sujeita e mais obediente possível, fazendo o separatismo funcional entre quem comanda e quem se submete. Tanto em homens como em mulheres, tanto em idosos quanto em crianças.

Logo, a sociedade se torna, para além de sua submissão disciplinar, seu estado controlado e controlador, o corpo social se depreende num aprisionamento de padronização do corpo e é vigorosamente expressado na mente. Uma prisão completa do sujeito domesticado que aceita tão somente o que lhes é estipulado, com aparência altruísta e estabelecida.

Diante de tais aprisionamentos, a espetacularização alcança a facilidade da extensão do controle, tendo os meios de comunicação um aparato de valores e condutas das mercadorias e aparência como um todo, sendo completamente valorizadas nas relações sociais. O ter faz o ser.

O engessamento das experiências sociais articula a maquiagem imposta ao padrão social, onde não pertencem restrições da imagem. Esta, fundamental hegemonia da classificação social e suas intolerâncias.

Do controle ao espetáculo

A tecnologia é o trunfo da contemporaneidade. Justamente por ela, o número de pessoas inseridas no contexto da espetacularização é gigantesco, de modo que a humanidade se pauta no espetáculo, no consumo e na ficção, conforme ilustra Debord “Tudo o que era vivido diretamente tornou-se representação.” (La société Du spectacle, 1997, p.15).

A imagem na sociedade de consumo e do espetáculo, assumem papel excessivo nas relações pessoais, bem como no ciberespaço, dado que o atual regime hegemônico de poder, por conhecer o funcionamento da sociedade atual, tem utilizado também o das imagens para prosseguir nos regimes de controle e vigilância.

Do espetáculo ao cansaço

Para alcançar o colapso social atual, a sociedade do século XXI construiu um legado de manipulação, vigilância e submissão que a sua obediência perpassa os meios mais diversos de tolhimentos e assegura a sua permanência, num desempenho frenético de substituição da negatividade pelo excesso de positividade.

Esse excesso de positividade advém de um agente já obsoleto, qual seja uma espécie de imunidade social. Tendo a tecnologia no ramo biológico aprimorado e diminuído os acessos bacteriológicos e virais, sobretudo, no descobrimento de fármacos, capazes de decrescer o receio de epidemias e contágios.

Na contemporaneidade, tal imunologia evapora, tendo uma ilimitada escassez de alteridade.

Partindo da imunidade ausente na sociedade, Byung-Chul Han direciona uma condição social inteiramente neuronal, tendo patologias de ordem principalmente psíquicas.

A presença de espaços cada vez mais utilizados de atendimento de patologias, como: depressão, TDAH, TPL, síndrome de Burnout, dentre outras, são os novos acometimentos da contemporaneidade, e, para Han, depreendem do excesso de positividade que desencadeia acometimentos violentos.

Não apenas externos e dependentes da negatividade, tampouco representantes de uma disciplina física, a condição social contemporânea, através de seu desregramento de positividade, alcança a disciplinarização da mente, juntamente com uma produção exacerbada de desempenho, o que torna o indivíduo escravo de si mesmo.

No mesmo âmbito, o indivíduo adiciona uma sensação de produção contínua para se obter êxito nas diversas áreas, o que o converte em prisioneiro da sua própria produtividade.

Partindo do pressuposto de que o indivíduo é dono e responsável pleno de sua felicidade e bem-estar, afirmativas de “Sim, nós podemos”, como o discurso da campanha presidencial do ex-presidente americano Barack Obama, expõem a convicção de poder do sujeito e este como autor do próprio sucesso e da própria realização. Contudo, a improbabilidade da não-inserção de limites, estabelece frustrações, produz patologias neuronais e movimenta o mundo de encaixes e padrões de sucesso e felicidade, sendo a positividade a essência principal da contemporaneidade.

Han contempla esse aspecto de modo a expressar:

A violência viral, que continua seguindo o esquema imunológico de interior e exterior ou de próprio e outro, e pressupõe uma singularidade ou alteridade hostil ao sistema, não está mais em condições de descrever enfermidades neuronais como depressão, Tdah ou SB. A violência neuronal não parte mais de uma negatividade estranha ao sistema. É antes uma violência sistêmica, isto é, uma violência imanente ao sistema. Tanto a depressão quanto o Tdah ou o SB apontam para um excesso de positividade. A SB é uma queima do eu por superaquecimento, devido a um excesso de igual. O hiper da hiperatividade não é uma categoria imunológica. Representa apenas uma massificação do positivo. (HAN, A sociedade do cansaço, 2017, p. 30)

Num mundo regido por excessos de positividade, a negatividade não possui espaço, visto a maximização do positivo, as sensações, sentimentos, emoções, ações que possuem o negativo, logo são excluídas, devido a sua incapacidade de permanência num mundo contornado de positivities.

Num mundo onde não existe tão somente a sociedade disciplinar, de Foucault, a sociedade de controle, de Deleuze ou a sociedade do espetáculo de Debord, existe uma sociedade imune à bacteriologia, entretanto, com um número significativo de patologias neuronais pela overdose do desempenho.

O desempenho constrói a sensação de liberdade ao tomar pra si a possibilidade de ser senhor de si mesmo. Havendo em sua fonte de autonomia aspectos de repressão em si, para fins de expandir o desempenho e a compensação dos abusos de estímulos causadores de instigações, capazes de conceber uma integridade completa das ações individuais em todas as esferas, tornando-se uma liberdade coercitiva.

Byung-Chul Han aduz:

O sujeito de desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. Assim, não está submisso a ninguém ou está submisso apenas a si mesmo. É nisso que ele se distingue do sujeito de obediência. A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam. Assim, o sujeito de desempenho se entrega à liberdade coercitiva ou à livre coerção de maximizar o desempenho. (HAN, A sociedade do cansaço, 2017, p. 30)

O desempenho é o resultado do excesso de coerção na liberdade, todavia, este se soma aos impulsos relacionados ao desempenho, razão pela qual Byung-Chul Han, metaforicamente, compara a vida humana contemporânea à vida selvagem, tornando o indivíduo a agir superficialmente em diversos âmbitos, entretanto, em nenhum profundamente.

Visto que, o agir humano é superficial em sua trajetória e construção, além de ininterrupta produção, o indivíduo junto à falta de contemplação, atua em uma série de acúmulos de multitarefas, sem nenhum tipo de profundidade ou descanso, possuindo vários conhecimentos, porém, todos de forma rasa.

O descanso já não aparece na vida do indivíduo contemporâneo, nem a negatividade se faz em evidência, tendo a positividade em busca de um pleno desempenho ocupado todo o espaço referente à condução humana social. Já não há tempo para pensar no tempo, com todas as suas inquietações e acumulações.

Ao movimentar a ideia de sociedade em seus sinais de demasia, alcança-se uma esfera de grande repercussão e divisão entre as esferas sociais, qual seja a aparência. Esta, segundo

Byung-Chul Han, se aproxima de uma espécie de equívoco entre beleza e prazer. Segundo ele “absolutização do valor expositivo se expressa como tirania da visibilidade” (HAN, A sociedade do cansaço. 2017, p.35).

A teoria de ascensão do sujeito, através das evoluções promovidas pelo entendimento de si e pelas construções realizadas dentro do ambiente social, trouxe experiências e compreensões do modo de agir do humano. Entretanto, o desgaste pelo acúmulo de positividade propiciou uma série de mudanças no processo social, tendo a sociedade atual uma profunda capacidade de omissão da alteridade.

Além da apreensão de dedicar-se a um tédio profundo, o indivíduo permanece no constante cansaço em tudo, por excessiva produtividade e ilusão de liberdade.

A escravização corpórea e mental nunca fora tão evidente e tão justificada. Antagônicos que se aderem e transformam-se numa ampla justificativa de compensação das ações exaustivas e ininterruptas de desempenho, geradores de um cansaço inquietante e absolutamente permitidos.

Logo, a transmutação de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de desempenho e de produtividade, extrai do poder um dever de ser, guiando o aprimoramento do indivíduo para um excesso de auto-exploração, em vista de uma pseudo-liberdade.

Nesse sentido, a auto-exploração concede o excesso de estímulos para que se alcance o desempenho dos copiosos espaços presentes na sociedade, aplicando o sentido da força de vontade individual, sancionando o cansaço de si mesmo, através do excesso de positividade e a produção de múltiplas tarefas, o que impossibilita uma contemplação e uma profundidade em todos os âmbitos da sociedade.

Considerando a imposição do desempenho como uma conjuntura legítima e consentida, o indivíduo demonstra explicitamente a existência da superficialidade, afastando a si mesmo, de uma apreciação ético-moral de seus excessos de positividade, ao qual permeia os vários espaços da sociedade, consolidando o fracasso e o esgotamento, mediante a não contemplação de si e a obtenção de ampla, porém, rasa, capacidade intelectual.

Com efeito, as condições de vida hiperativa e performática são advertidas antagonicamente às condições de vida contemplativa, tendo em vista a ausência de possibilidades de resgate do indivíduo em seu fluxo de desempenho e produtividade.

Dessa forma, se evidencia a relevância crítica da responsabilidade social de imersão a uma sociedade de cansaço por excesso de desempenho, onde não se habita mais a negatividade, mas sim, uma espécie de potência do indivíduo junto à ausência de alteridade e a provocação de uma paisagem social cansada de si mesma.

A análise, entendimento e aprofundamento a respeito da teoria de Byung-Chul Han, considera na realidade atual a sua complexidade.

Byung-Chul Han teorizou um diagnóstico de contemporaneidade onde se demonstra que o que estamos enfrentando não é a aceleração do tempo, mas atomização e a dispersão deste. É isso que faz com que qualquer momento pareça o mesmo momento, não há ritmo nem direção que nos dê sentido.

O homem está vivendo em uma era de cansaço devido ao excesso de desempenho, executando um papel em face de estímulos múltiplos e infinitos.

Com a eliminação de quais quer emoções negativas neste campo, o estágio neurológico atingirá o pico com muitas afirmações, possibilidades, continuidade e permissão, levando ao sofrimento mental e à auto-exploração, caindo na hiperatividade e criando uma sociedade integralmente cansada.

Segundo Byung-Chun Han “[...] a paisagem patológica do começo do século XXI não são infecções, mas infartos, provocados não pela negatividade de algo imunologicamente diverso, mas pelo excesso de positividade”. (2017, p. 8).

O esgotamento não é apenas sobre a positividade social neoliberal voltada para a performance, mas também sobre uma espécie de identidade sem diferença, considerando ações efetivamente iguais entre os indivíduos, todavia, sem alteridade, realizando uma solidão em massa, simultaneamente.

Nas palavras de Han:

O paradigma imunológico não se coaduna com o processo de globalização. A alteridade, que provocaria uma imunorreação aturaria contrapondo-se ao processo de suspensão de barreiras. O mundo organizado imunologicamente possui uma topologia específica. É marcado por barreiras, passagens, soleiras, por cercas, trincheiras e muros. Esses impedem o processo de troca e intercâmbio. (HAN, A sociedade do cansaço, 2011, p.13).

A apreciação demonstra o período social como o resultado de um “infarto positivo” (HAN, 2015) causado por pressão e levando à proliferação de acometimentos que demonstram o modelo de nocividade do início do século XXI, onde uma suposta imunização é inadequada, tendo em vista o excesso de positividade não possuir a negatividade existente pela alteridade, contudo, estímulos esmiuçados e fatigantes, geradores de uma absoluta agressão neuronal.

Efetivamente, os discursos de positividade são marcados por comunicações positivas, bem como por metas atingidas, tendo o indivíduo o objetivo espontâneo em alcançar os propósitos estabelecidos, criando na sociedade atual, a produtividade como norte.

Em contraponto com a sociedade disciplinar, trazida por Michel Foucault, onde o indivíduo é vigiado constantemente, tendo a aplicação de punição em qualquer desvio de conduta, a sociedade do desempenho emerge a partir da positividade, gerando grupos modernizados diante do incentivo performático.

Segundo Han:

A sociedade do século XXI não é mais a sociedade disciplinar, mas uma sociedade do desempenho. Também seus habitantes não se chamam mais “sujeitos de obediência”, mas sujeitos do desempenho e produção. São empresários de si mesmos”. (2017, p. 23). E, assim, continua afirmando que, no lugar de proibição, mandamento ou lei, entram projeto, iniciativa e motivação. A sociedade disciplinar ainda está dominada pelo não. Sua negatividade gera loucos e delinquentes. A sociedade do desempenho, ao contrário, produz depressivos e fracassados. (HAN, A sociedade do cansaço, 2011, p. 24-25).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações sociais integram uma composição orgânica de interações do indivíduo com diversos reflexos elementares do sistema vigente.

Conforme as estruturas sociais se apresentam, vai se moldando a sociedade de acordo com a padronização dita devida do sujeito, o que torna a submissão inevitável e uma reflexão da sociedade da disciplina à sociedade do cansaço, em seu excesso de desempenho.

Isto posto, o indivíduo do desempenho acaba por ser mais produtivo e ágil do que o indivíduo obediente, desenvolvendo um espaço de dever ao invés de poder, produzindo no sujeito um espaço de sempre ser produtivo e positivo, fornecendo um esgotamento do esforço deste em ser ele mesmo, a julgar por tudo depender exclusivamente dele, fundamentando a auto-exploração que se entrega ao excesso de funções e munido por um sentimento de liberdade.

Em referência social apreciativa, Han aduz Alain Ehrenberg: “[...] o depressivo não está cheio, no limite, mas está esgotado pelo esforço de ter de ser ele mesmo” (HAN, A sociedade do cansaço, 2017, p. 26).

No tocante à ideia de excessos empreendida, a ausência de profundidade se torna evidente, perdendo a sociedade o aprofundamento contemplativo do ser humano.

Os sujeitos solidam uma atenção ampla, no entanto, superficial. Sabendo insuficientemente de tudo e nada profundamente, trazendo, assim, a relevância do tédio para o aprofundamento das grandes questões.

Nessa perspectiva, Han expressa Nietzsche, em crítica à hiperatividade:

“Por falta de repouso, a nossa civilização caminha para uma nova barbárie. Em nenhuma outra época os ativos, isto é, os inquietos, valeram tanto. Assim, pertence às correções necessárias a serem tomadas quanto ao caráter da humanidade fortalecer em grande medida o elemento contemplativo.” (HAN, A sociedade do cansaço, 2017, p. 37).

Numa proposta de vida contemplativa, se compreenderia dizer não aos estímulos, para que o cansaço da potência positiva, incapacitador integral das ações, não as ultimassem, produzindo na contemplação a possibilidade de realização de novas coisas.

De maneira extrema, o excesso do querer em demasia, substancial no desempenho e na produtividade, funciona como uma espécie de indústria da subjetividade, visto o controle psíquico do sujeito voltado para a eficácia em todos os âmbitos.

Anteriormente, a negatividade procedia da prática da violência sobre o indivíduo. Na contemporaneidade, a positividade procede da prática da violência sobre o indivíduo, estabelecendo nesta uma agressão exaustiva em sentido a uma liberdade simulada, visto que a opressão ocorre intrinsecamente.

Byung-Chul Han sinala que “A auto-exploração é muito mais eficiente que a exploração estranha, pois caminha de mãos dadas com o sentimento de liberdade”. (2017, p. 115).

Na verdade, não somos livres, pois somos cerceados em todos os sentidos pelo poder da tecnologia de ponta. Somos um número e por ele se exerce todo um controle social sobre o indivíduo na sociedade do consumo, do capital.

Destarte, a ilusão da liberdade enriquece a pobreza social, bem como o estado mórbido do sujeito contemporâneo, diante do regime positivo de autculpa. A contemplação, porém, transparece um caráter essencial à vida humana, onde imprescindivelmente se faz conveniente, quiçá, a admiração de uma jornada do indivíduo à autonomia de sua subjetividade.

REFERÊNCIAS

HAN, Byung-Chul. A sociedade do cansaço. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. A sociedade da transparência. Petrópolis: Vozes, 2017. NIETSCHE, Friedrich. A genealogia da moral. Petrópolis: Vozes, 2013. EHREMBEG, Alain. La fatigue d'être soi. Paris: Odile Jacob, 2000.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1999. DELEUZE, Gilles. A sociedade do controle. São Paulo: Hedra, 2021

DEBORD, Guy. A sociedade do espetáculo. França: Gallimard Education, 2015

Capítulo

22

Análise dos recursos tecnológicos e desenho de atividades criativas

*Ana Catarina Gonçalves
Loreni Picinini Lengler*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.22

IMPLEMENTAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DE MODO A ATENDER AOS PRESSUPOSTOS DOS MÚLTIPLOS ALFABETISMOS

As tecnologias da informação e comunicação estão hoje mais presentes na dinâmica e prática de vida dos seres humanos do que jamais esteve causando mudanças nos âmbitos profissionais e pessoais. O uso contínuo, desenfreado e as vezes necessário das tecnologias, demandam dos usuários o conhecimento de diferentes linguagens e ferramentas da ciência eletrônica.

Com o caminhar evolucionário, podemos nos atentar para a conversão de tecnologias e recursos tecnológicos na sociedade moderna, complementando e possibilitando os acessos às informações de mais variados contextos e de diferentes maneiras.

Um dos pensadores da atualidade que volta para este tema de alteração dos meios de busca pelo conhecimento é James Gee, que desenvolveu importantes pesquisas para entender como os jogos podem influenciar na definição de estratégias para engajar as pessoas no processo de aprendizagem.

As Tecnologias de Informação e Comunicação vem destacando projetos de trabalho para serem desenvolvidos com fim de guiar a execução de atividades que tenham como elemento principal e ou participante do processo ativo de conhecimento.

Partindo dos pressupostos de mudanças de absorção de conhecimentos e de alterações nos meios em que utilizamos para adquirir informações e alterando nossas compreensões sobre os recursos de aquisições de aprendizagem, vemos que as TICs contribuem favoravelmente neste processo.

Sabendo que as pessoas aprendem de formas variadas, precisamos proporcionar a elas aulas criativas e diversificadas, que podem ser visuais, audiovisuais, com informações e mesmo expondo tudo isso no contexto digital. Cada aprendiz com determinado estilo de aprendizagem terá melhores resultados se o ensino for feito no seu estilo correspondente. Cabe ao professor estar atento e adequar suas aulas aos estilos de aprendizagem dos seus estudantes.

O professor a partir de uma visão da sala de aula como um espaço de interação social, em que se promove o encontro de diferentes culturas, com uma postura crítica e responsável deve promover o uso de diferentes metodologias e assim promover estratégias com o uso de jogos e recursos educacionais digitais, é sabido que o jogo está ligado diretamente à alfabetização e letramento, acredita-se assim que a gamificação e demais recursos educacionais digitais estimulam os alunos a participarem com maior engajamento das atividades propostas.

As características e relevâncias dos múltiplos alfabetismos vem entendendo e contribuindo com o desenvolvimento e atuação das pessoas na sociedade, aumentando cada vez mais a conectividade entre todos. Por isso, compreender a importância dos diferentes recursos tecnológicos utilizados no contexto educacional, conhecer as diferentes ferramentas e recursos tecnológicos digitais que auxiliam no planejamento e aplicação das propostas pedagógicas integradas às diversas mídias digitais, e a estimulação do desenvolvimento de estratégias disciplinares que atraia a busca e construção do conhecimento científico.

Hoje vemos que as redes midiáticas trazem cada vez mais as linguagens estéticas, representando uma presença massiva nos meios tecnológicos.

Nesta perspectiva de pensamento vamos de encontro com as múltiplas linguagens presentes no mundo globalizado, dando ênfase aos múltiplos alfabetismos.

Este termo relativamente novo, demandando das últimas décadas, faz alusão aos múltiplos alfabetismos que dão sentido às informações unidas aos meios de comunicação midiático e digital, pontuando a apresentação das perspectivas didático-tecnológica por meio de recursos educativos.

Os conceitos de alfabetização e de letramento tem se ampliado nos últimos anos, com vistas a dar conta do processo que envolve o ensino-aprendizado da leitura e da escrita na contemporaneidade e com isso surgiram novas possibilidades de ensinar. As competências dos aprendizes para processar as informações estão conectadas com os significados, valores, habilidades e estratégias de cada um, e também de como solucionar problemas, tomar decisões e criar ainda novos significados.

Com a constante evolução global digital, entramos em contato com diversos meios de alfabetismo que são conceitos massivos que representam as linguagens estéticas nos meios tecnológicos. Este termo remete a comunicação utilizada pelos meios digitais e faz menção às formas de conhecimento, que neste trabalho, usaremos. As formas mais disseminadas de alfabetismo são: alfabetismo visual, alfabetismo audiovisual, alfabetismo informacional, alfabetismo digital.

Como alfabetismo visual temos conhecimento que surgiu como a necessidade em compreender os significados contidos nas imagens e vem sofrendo alterações teóricas constantes sobre seu uso e utilização.

O alfabetismo audiovisual entende-se como uma convergência entre dois elementos distintos, o sonoro e o visual, que juntos auxiliam, modificam e nos agraciam com sua forma mais ampla de simultaneidade aos nossos sentidos. É um dos principais transgressores de águas para a inclusão social de pessoas que possuem alguma deficiência.

Para o alfabetismo informal podemos ter como base o teórico Gasque (2021, p.28) que relata o termo como o “processo de desenvolvimento de competências para localizar, selecionar, acessar, organizar, usar informações e gerar conhecimento, visando à tomada de decisões e a resolução de problemas.” Este alfabetismo refere-se ao uso da informação na vida social.

E o alfabetismo digital corresponde às capacidades de se comunicar utilizando os diversos meios digitais tecnológicos. Corresponde ao uso de aparelhos e aparatos tecnológicos que correspondem às habilidades desenvolvidas relacionadas a obtenção, compreensão e elaboração da informação.

Sendo assim, vamos apresentar uma proposta de trabalho fazendo uso de jogos e demais recursos digitais atendendo os múltiplos alfabetismos no processo de aprendizagem, oferecendo reflexão e contribuindo na consolidação das habilidades e competências.

INCLUSÃO DE PROPOSTA DE USO DA GAMIFICAÇÃO

Segundo Vygotsky (1984), o lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. “É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, pensamento, interação e da concentração.” Percebe-se, com isto, que no ato de jogar, o sujeito desenvolve a capacidade imaginativa, possibilitando a construção de relações entre o imaginário pleno e o real.

No mundo globalizado que estamos presenciando, onde as informações e os conhecimentos estão na palma da mão, os atrativos tecnológicos acompanham esta evolução.

As novas tecnologias vêm sendo aliadas da educação neste momento, possibilitando as mais diversas formas de ações de aprendizagem. Por meio dos recursos que dispomos atualmente, podemos inserir no contexto escolar novas maneiras, formas e ferramentas de ensino. O uso das tecnologias de informação e comunicação permeiam o trabalho docente como facilitadores da atenção e do conhecimento.

Observa-se diversos elementos presentes no âmbito escolar e que servem de subsídios à formação dos alunos, auxiliando os profissionais da educação a maneiras mais atuais de ensino.

A educação está em processo de transformação, rompendo paradigmas e barreiras. Antes o que nos era comum, hoje passa a ser ultrapassado numa velocidade exorbitante, favorecendo o comodismo e a falta de interesses.

Acompanhando os progressos evolucionários, as novas tecnologias educacionais vêm inovando os atores com olhares, competências e habilidades multidisciplinares. Os professores vêm tomando iniciativas à inclusão tecnológica dos alunos em sala de aula, trazendo assim, novas estruturas pedagógicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem.

Com a inclusão em massa das tecnologias na atualidade e as novas concepções de educação, conseguimos compartilhar com todos os agentes o acesso a recursos tecnológicos de acesso à informação, causando uma forma efetiva de oportunidade ao processo de instrução.

Alguns recursos didáticos que são de grande valia no processo de busca pela compreensão de novos saberes nos trazem a práticas mais favoráveis de ensino, porém também é de suma importância que os docentes conheçam as teorias de aprendizagem que os recursos fazem parte e que saibam utilizá-los a seu favor.

O avanço que as tecnologias da informação e comunicação trouxeram devem ser utilizadas de maneira que permita o aprofundamento de conceitos, estudos e descobrimentos de novas teorias, propondo progresso massivo, conciso e coerente do seu núcleo de discentes.

Vemos com cada vez mais frequência a importância de se saber buscar conhecimento e informação verídica e confiável no meio digital, compreendendo e empregando os recursos midiáticos e outras fontes de apropriação de saberes. As interações decorrentes destas competências de comunicação digital, também referênciam a aprendizagem de comunicação e interação sociais por meio de redes digitais. E como saber se expressar neste meio multimidiáticos também se torna tarefa de controle e aprendizado escolar, pois, como explanamos, possuímos diferentes alfabetismos e utilizá-los da melhor e mais correta forma se torna pauta da escola.

Nossos objetivos atuais gerais consideram a formação de pessoas que possam interagir com as culturas, recriá-las de maneira crítica e construir conhecimentos capazes de mudar o mundo.

Para isso os modelos educacionais tradicionais não englobam mais a dimensão tátil apenas, explodindo para os meios digitais nos quais as informações vão a alcances nunca antes registrados.

Os jogos eletrônicos são considerados, para Gee, motivados e divertidos, justamente por apresentarem um alto nível de desafios e por seus princípios de aprendizagem.

Este projeto pretende traçar estratégias de ensino para conduzir os alunos na busca pelo conhecimento na distinção dos países e suas fronteiras, bem como aspectos inerentes às mitologias. Para o alcance do mesmo, os alunos deverão perceber que a visão de mundo pode adaptar-se a diferentes contextos sociais em diferentes tempos e espaços e a aspectos políticos principalmente. Deverão se autoanalisar também pelas experiências tecnológicas propostas como forma de transpassar a barreira do conhecimento tradicional.

A ideia é buscar alternativas para que os alunos construam conhecimentos a partir da adaptação do que eles já conhecem previamente com nova produção, propondo um mecanismo de construção de interatividade. Os alunos deverão reunir-se em duplas para elaboração das atividades propostas a seguir. O professor será o mediador das atividades, tendo como papel principal, auxiliar os discentes nas escolhas, orientando sempre que necessário e além de observar a atuação de cada um individualmente como na dupla. Ainda será papel do professor, incentivar os alunos a participarem das atividades e realizar ajustes no plano, sempre que houver necessidade de adaptar às dificuldades de aprendizagem ou ritmo de desenvolvimento dos mesmos.

Plano de ensino para uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I da Educação Básica, para a disciplina de Geografia, com cerca de 28 alunos, com idades entre 09 e 10 anos e em sua maioria com nacionalidade brasileira. Este plano apresentará uma duração de 15 dias compreendendo 04 aulas.

O professor utilizará aplicativos, softwares e games como apoio pedagógico para auxiliar o desenvolvimento dos alunos e para que identifiquem as formas de fronteiras políticas definidas nos continentes e países de uma forma geral e com o intuito de facilitar o aprendizado acerca das divisões políticas de algum deles. Também promoverá momentos de reflexão sobre as diferentes culturas em determinadas partes geográficas, analisando características físicas e naturais, e situará os países que pertencem a cada continente, apontando algumas das influências culturais em diferentes lugares no mundo.

Primeiramente o professor apresentará um Mapa-múndi online, através do aplicativo do Google Maps, no site (www.maps.google.com) na lousa digital. Em seguida mostrará os continentes, oceanos que limitam os mesmos, delimitando para o continente em que vivem, neste caso, América do Sul. Aproveitará para explicar que cada continente deste apresentado possui suas próprias culturas, umas mais parecidas com as deles e outras nem tanto. Sempre permitindo que os alunos se expressem verbalmente para despertar e motivar a participação de todos e prepará-los para as próximas etapas desse plano. O docente deverá continuar delimitando a visualização do mapa até que visualizem no país que vivem, o estado, a cidade e o bairro em que residem.

Aula 01

Depois deste momento, os alunos deverão formar duplas e serem guiados para o site www.escolagames.com.br, e localizarem o game “Mapa-múndi”, que é um jogo que tem vários objetivos pedagógicos como: de compreender e interpretar o mapa-múndi, identificar a importância da utilização dos mapas e suas funções; compreender a linguagem cartográfica para representar e interpretar informações; conhecer e localizar espaços no mapa; observar as indicações de direção (esquerda e direita), distância (longe, perto e escala) e proporção; desenvolver atitudes de interação, colaboração e troca de experiências em grupos; identificar elementos importantes que compõem o mapa-múndi: água, terra, oceanos, continentes, linhas; Observar as indicações de direção, distância, escala e proporção; fixar conhecimento adquirido em sala de aula e ampliar as noções de referência espacial.

Figura 1- Game “Mapa-Mundi” (www.escolagames.com.br)



Os alunos serão o personagem “Capitão Fumaça” e explorarão o Mundo através de um avião na tentativa de realizar um plano de voo com a missão de achar as estrelas que estão espalhadas pelo planeta, antes que o combustível da aeronave acabe. Este game apresenta o nível “Fácil” e o “Difícil”, onde o professor permitirá que os alunos explorem os dois níveis e na medida que jogam, poderão visualizar os continentes que conheceram previamente no Mapa-múndi real do Google Maps, da aula anterior.

Figura 2 - Game “Mapa-Mundi” (www.escolagames.com.br)



Aula 02

O professor deverá proporcionar momentos de interações com os alunos acerca dos conteúdos que já estudaram em sala de aula e os que identificam através do game. Poderá fazê-los perceber que as divisões dos conteúdos estão representadas através de cores no game e compará-las com a do Google Maps, por exemplo.

Figura 3 - Game “Mapa-Mundi” (www.escolagames.com.br)



O professor também poderá explorar a questão da distância em relação aos continentes e países para que os alunos percebam a necessidade de utilizar o meio de transporte avião, para tornar mais rápido a locomoção de pessoas, materiais, objetos que compramos e importamos de outros lugares; fuso-horário entre os lugares; se conhecem alguém que mora em algum lugar distante, localizar no mapa.

Figura 4 - Game “Mapa-Mundi” (www.escolagames.com.br)



Quando concluírem todo este momento de interação com o game, com a mediação do professor através das reflexões que realizaram, o mesmo deverá solicitar que os alunos registrem o que mais conseguiram aprender sobre tudo que estudaram nesses 2 momentos para apresentar no próximo encontro.

Aula 03

Neste terceiro momento deste plano de aula, o professor deverá solicitar que os alunos

socializem o que aprenderam até o momento sobre os continentes, as delimitações de países e estados, sobre a localização dos oceanos no mapa, sobre as culturas e seus costumes e que expressem se gostaram do game e quais as dificuldades que encontraram até o momento. O professor deverá mediar toda esta apresentação estimulando a participação de todos e aproveitará para complementar as informações acerca dos conteúdos que se fizerem necessários.

Aula 04

Para este quarto e último momento, os alunos serão guiados ao game “SETERRA Online”, disponível através do site www.online.seterra.com, que é um jogo de geografia divertido e educativo que permite acesso a mais de 200 questionários personalizáveis com quizzes sobre países, capitais, bandeiras, oceanos, lagos e muito mais. Através deste jogo educativo, os alunos tentarão completar o quiz proposto no site e assim verificar o que aprenderam durante esses dias e os conteúdos que ainda sentem dificuldades ou precisam dedicar mais alguns momentos de complementação de aprendizado.

Figura 5 – Site: www.online.seterra.com



O professor deverá estimular os alunos a pesquisarem no próprio computador com acesso à internet, em enciclopédias virtuais, caso precisem de algum auxílio para responder ao quiz, bem como interagirem entre si.

O professor avaliará os alunos de forma processual e contínua desde o início do plano, ainda na sua primeira fase de apresentação, para motivá-los a iniciarem as atividades ativamente. Deverá expor os caminhos a serem percorridos e explicar que faz parte da avaliação, a participação de todos em todas as fases e atividades, e informar que estará atento a essas participações pois tudo estará ligado ao desenvolvimento individual e grupal.

O professor deverá permanecer atento a todas as etapas para tornar possível o alcance dos objetivos propostos. Isto deverá ser feito durante toda aplicação do planejamento, do início até o final com a socialização das experiências com a utilização do software, devendo intervir sempre que achar necessário, bem como redefinir algumas estratégias durante o processo. Conforme Maraschin (2000), avaliar se alguém aprendeu, é como avaliar o aprender, vai muito além de provas ou situações isoladas cobrando determinados conteúdo.

Para este plano, o professor fará uso da observação como instrumento avaliativo, registrar suas anotações sobre o desenvolvimento de cada aluno, a participação tanto individual como em grupo, se houve interesse em contribuir com os demais integrantes da equipe, se con-

seguiram atingir os objetivos propostos no plano, ou seja, se conseguiram acessar os softwares educativos, Google Maps, Mapa-múndi e SETERRA GEOGRAPHY, com acesso online, e observará se conseguiram responder ao quiz, se buscaram auxílio de algum material, ou colega para responder às questões propostas, se tiveram dificuldades em responder e por isso deixaram em branco.

Enfim, o professor deverá estar atento a todas as estratégias utilizadas pelos alunos para cumprirem os objetivos propostos, e mediar toda essa trajetória a fim de auxiliá-los no desenvolvimento pessoal e grupal. Durante todo o percurso de realização deste plano, o professor também deve se auto avaliar e avaliar o próprio plano, realizando os ajustes necessários para que tudo ocorra de forma mais produtiva para todos os participantes. Deve verificar se conseguiu proporcionar momentos mais prazerosos e significativos de reflexão com os estudantes, acerca dos conteúdos com a utilização do software e se conseguiu realizar o entrelaço entre teoria e prática dos conteúdos curriculares abordados nas perguntas do quiz.

USO INTENSIVO DE RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS

Quando incluímos a utilização de games nos planejamentos pedagógicos conseguimos obter uma maior participação e aceitação dos estudantes, já que assumem parte integrante dessa forma de educar e se tornam ativos no processo de ensino X aprendizagem. Falando sobre os planos de aula baseados na gamificação, podemos descrevê-los como fator de aprendizagem colaborativa, melhora no enfrentamento de problemas e resolução de obstáculos da vida diária. Possibilitar a aprendizagem de modo lúdico com jogos incluídos no ambiente escolar, torna divertida, interessante e dinâmica este processo, acentuando a aproximação dos discentes ao conteúdo escolar.

Conforme Almeida (2000, p. 79) é preciso criar um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa ao aluno, “desperte a disposição para aprender (Ausubel *apud* Pozo, 1998), disponibilize as informações pertinentes de maneira organizada e, no momento apropriado, promova a interiorização de conceitos construídos”. Através dos jogos e obedecendo regras, os alunos aprendem a lidar com suas emoções e a respeitar o limite do outro, lidando melhor com o perder e ganhar. Para uma aprendizagem eficaz é preciso que o aluno construa conhecimento, assimile os conteúdos. E o jogo é um excelente recurso para facilitar a aprendizagem. Neste sentido, Carvalho afirma que:

(...) desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está em sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção as atividades vivenciadas naquele instante. (Carvalho, 1992, p.14).

Com intenção de criar ações em que a gamificação esteja dentro do currículo educacional, visamos a introdução de games capazes de favorecer a conquista acadêmica dos alunos.

Como podemos perceber atualmente, há uma grande relevância em relação aos recursos tecnológicos principalmente relacionados à área da educação. De fato, não poderíamos negar essa revolução ‘intelectual’ da qual estamos passando desde meados do século XX. Falar sobre tecnologias digitais, em especial as TIC’s (Tecnologias da Informação e da Comunicação), nos proporciona um crescimento na forma de pensar, principalmente como docentes e nas

formas didáticas que temos implementado nesses últimos anos em sala de aula. O questionamento seria: como, enquanto formadores de pensamentos, podemos facilitar essa transição educacional e, em simultâneo, mantermos o foco e a qualidade do conteúdo e na aprendizagem no processo escolar? Para isso iremos fazer uma análise geral de teorias, processos de aprendizagem e metodologias inovadoras as quais temos que nos atualizar em prol de um sistema híbrido educacional.

É inevitável a concepção de que as tecnologias chegaram para ficar, arriscando até mencionar, de forma permanente, pois o mundo e as pessoas cada dia mais se colocam dependentes delas fazendo com que o nosso dia a dia também se adapte ao novo sistema de “comunicação”. Em relação ao âmbito educacional, a transdisciplinaridade promoveu uma revolução metodológica escolar na qual as TIC's, com um papel fundamental, tornaram-se uma forma de acolhimento para os alunos, assim como um desafio aos docentes do século passado.

REFERÊNCIAS

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, 1956 – Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização, 10ª ed. São Paulo: Libertad, 2002.

Costa Román, Ó. E García Gaitero, Ó. (2017) El aprendizaje autorregulado y las estrategias de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 117-130. Recuperado em 29 de junho de 2018, de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/download/8125/8454>

WEBSITE: SETERRA ONLINE. Disponível em <https://online.seterra.com/pt/vgp/3016>

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNs). Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

MARASCHIN, C. Avaliação (da ou na) Aprendizagem. Anais do II Congresso Internacional de Educação do Colégio Coração de Jesus. Florianópolis, 2000.

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA IBEROAMERICANA (2020). As TICs na sala de aula. Aplicações didáticas e utilização de recursos. Espanha.

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA IBEROAMERICANA (2020). Análise de recursos tecnológicos e desenhos de atividades criativas. Espanha. www.online.seterra.com - acesso em 29 de julho de 2021.

GAME MAPA-MUNDI disponível em www.escolagames.com.br - acesso em: 29 de julho de 2021.

FUNIBER (2022). FP109 - As TIC na Educação e nas Teorias da Aprendizagem.

Gasque, K.C.G.D. (2012) Letramento Informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação. Universidade de Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/13025/1/LIVROLetramentoInformacional.pdf> ISBN 978-85-88130-09-8

Gee, J.P. (2009). Bons videogames e boa aprendizagem. *Perspectiva*, 27 (1), 167-178. Disponível em: <http://periodicos.efsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFiles/15838/14515>

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Almeida, M. E. B. (2000). Tecnologia de informação e comunicação na escola: novos horizontes na produção escrita. PUC/SP. Mimeo.

Ausubel, D.P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

Pozo, J.I. Teorias cognitivas da aprendizagem. 3ªed. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

CARVALHO, A.M.C *et al.* (org.). Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. São Paulo: casa do Psicólogo, 1992

Prejuízos causados aos cofres públicos pelo alto índice de evasão escolar do ensino médio no turno noturno nas escolas da rede públicas estadual de Manaus/AM

Financial losses caused by the high school drop out index in the night shift in public schools state of Manaus/AM

Erison Gomes Galvão

Professor da rede pública Estadual do Amazonas, Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Amazonas – UA – DOUTOR E MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PELA UNIVERSIDAD DEL SOL – UNADES: <http://lattes.cnpq.br/2630372920265135>

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-2975-5437>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.23

RESUMO

Historicamente a Evasão Escolar pela desistência dos alunos do turno noturno nas escolas das redes públicas estaduais é um fato recorrente por décadas, detectado elevados índices de abandono escolar em Manaus/Am, visto como um sério problema da educação. A proposta do estudo é mostrar o perfil dos alunos desistentes da modalidade de ensino médio regular/E.J.A. no turno noturno, que causam um considerável prejuízo aos cofres públicos através do fato de acordo com uma fotografia do estudo bibliográfico do cenário tempo, espaço e as análises das variáveis educacionais, sociais e econômicas estimulada por um questionário de pesquisa predominantemente quantitativa, usando como instrumento as ferramentas da Estatística Descritiva Utilizou-se métodos dedutivos, indutivos e modelos formais de mediações como, porcentagens, média, mediana, desvio médio, variância, desvio padrão, coeficiente de variação, inferência estatística intervalo de confiança, para alcançar os objetivos da investigação. Os resultados das análises das variáveis mostrarão o perfil dos alunos desistentes, alta distorção idade/série, elevadíssima média de evasão escolar, família composta de numerosos indivíduos com mantenedor predominantemente trabalhadores informais e desempregados com renda familiar abaixo da média do Brasil.

Palavras-chave: evasão escolar. ensino médio. EJA. desistência. prejuízo financeiro. cofres públicos.

ABSTRACT

School Evasion due to the dropout of students from the night shift in state public schools is a recurring fact for decades, detecting high rates of school dropout in Manaus/Am, seen as a serious problem of education. The purpose of the study is to present the profile of students who drop out of regular high school/E.J.A. in the night shift, which cause considerable damage to public coffers, according to a photograph of the bibliographic study of the time, space scenario and the analysis of educational, social and economic variables stimulated by a predominantly quantitative research questionnaire, using as an instrument descriptive statistics tools. Inductive methods and models of mediations, percentages, mean, median, deviation, variance, standard deviation, reflection intelligence, inference were used to achieve the objectives of the investigation. The results of the analysis of the variables will show the profile of the dropout students, high age/grade distortion, very high average of school dropout, family composed of numerous individuals with predominantly informal workers and unemployed with family income below the Brazilian average.

Keywords: school dropout. high school. EJA. renunciation. financial loss. public safes.

INTRODUÇÃO

A Evasão Escolar pela desistência dos alunos do turno noturno nas escolas das redes públicas estaduais é historicamente um fato recorrente por décadas, é detectado elevados índices de abandono escolar. Esse estudo tem por finalidade mostrar o prejuízo financeiro causado pelos alunos desistentes aos cofres públicos em função dessa alta Evasão Escolar na modalidade ensino médio regular/EJA no turno noturno. Foi escolhida na Coordenadoria Distrital – 6, Zona Norte de Manaus/Am-Brasil as Escola Estadual Desembargador André Vidal de Araújo,

Escola Estadual Prof. José Bernardino Lindoso, Escola Estadual Prof. Júlio Cesar de Moraes Passos e a Escola Estadual Dom Milton Correa Pereira. Levando-se em consideração o fato de não existirem políticas públicas educacionais voltadas para contemplar esse problema de modo que resolva ou pelos menos possa minimizar esse alto índice de abandono escolar. Esse trabalho tem por objetivo explorar os fatores que determinam o prejuízo financeiro aos cofres públicos causados pelo alto índice de evasão escolar no ensino médio no turno noturno nas escolas da rede pública estadual de ensino da Coordenadoria Distrital – 6 Cidade Nova na Zona Norte na de Manaus/Am-Brasil, através das características das variáveis educacionais, sociais e econômicas de acordo com um questionário socioeducacional aplicado aos alunos que contribuíram para esse elevado índice de evasão escolar, mostrando os prejuízos causados aos cofres públicos de conformidade com o custo real do aluno anos estimado pela federação. Visando alcançar as metas de acordo com os dados da pesquisa que serão feitas nas escolas estaduais previamente selecionadas e de mesma modalidade de ensino, com base em estudos exploratório dedutivo de pesquisa com 200 (duzentos) alunos hipoteticamente desistentes que abandonarão em pelo menos 1 (um) ano e que voltarão a estudar em 2021, 20 (vinte) professores, 4 (quatro) pedagogos e 4 (quatro) gestores. Usaremos a Metodologia da Pesquisa de acordo com as teorias da Estatística Descritiva, Indutiva e Inferência Estatística. Tendo em vista alcançar os objetivos os quais possamos com base nos métodos, estudar e analisar as variáveis quantitativas e qualitativas de acordo com modelos de medições estatísticas: porcentagens, média, mediana, desvio médio, variância, desvio padrão, coeficiente de variação e inferência estatística o intervalo de confiança. Que nos possam fornecer ao final do estudo o perfil dos alunos desistentes que causam o prejuízo financeiro aos cofres públicos pelo abandono escolar no decorrer do ano nas escolas da rede pública estaduais de Manaus-Am.

UMA PASSAGEM PELA HISTÓRIA, TEORIAS E LEIS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ao longo de sua história, a Educação do turno noturno, realizou-se como prática social através de instituições formais ou não. Na história do Brasil é possível perceber as dificuldades encontradas nessa modalidade de ensino, desde a época em que os jesuítas eram responsáveis pela educação até os dias de hoje.

Uma retrospectiva na história educacional brasileira que esteve a serviço de diferentes projetos, no Brasil colonial foi a religiosa, no império foi elitista e na república esteve atrelada ao projeto de industrialização. Atualmente tem sido colocado em discussão seu sentido de instituição pública estatal. Podemos observar que existiram mudanças significativas e essenciais referentes a esta modalidade educacional, principalmente na legislação e na metodologia utilizada no processo ensino-aprendizagem. Tais mudanças se mostram necessárias para que possamos democratizar cada vez mais a educação, principalmente a de adultos.

No contexto do Brasil colônia, a partir de 1549, é possível afirmar que havia um jogo de interesse religioso e econômico em que a Companhia Missionária de Jesus, além da catequização, tinha como objetivo atender aos interesses da coroa portuguesa em alfabetizar os indígenas que viviam na colônia, surgindo então, as primeiras experiências no Brasil. É possível perceber, no longo período em que os jesuítas estiveram no Brasil, que os mesmos atuaram na educação não apenas de crianças, mas, sobretudo, de adultos que também foram submetidos a esse pro-

cesso educacional com viés religioso. Segundo Rosário e Silva (s.d.)

Em 1550 os missionários colocaram em funcionamento, na Bahia e em São Vicente duas escolas de ler e escrever, com meninos órfãos, visando sobretudo a formação de sacerdotes que pudessem somar aos jesuítas em seus trabalhos catequéticos [...]. Sob o comando do padre Manuel da Nobrega os jesuítas e suas obras espalharam-se pelo país em regiões como São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. Em 1570, já possuíam oito estabelecimentos de ensino, sendo 5 escolas de nível elementar e três de nível médio (Rosário e Silva [s.d.], p.9).

O país viveu várias reformas, mediante intervenções do ministro de estado em Portugal, o marques de Pombal, objetivando adequá-lo as requisições do mundo moderno, considerando as exigências de natureza política, econômica, bem como cultural. Ainda em 1759, a educação tanto em Portugal como no Brasil, ficou por conta do Estado, que passou a fiscalizar e censurar os conteúdos a serem ministrado e, até mesmo, efetivar concursos (GHIRALDELLI JR.,2009).

No período pombalino não foi oferecida uma educação formal, capaz de alcançar toda a população, prezava-se pelo ensino secundário, seguido de seguido de aulas regias. Com a chegada da família real, 1808, essa história começou a mudar, pois houve preocupação em atender aos interesses da realeza, passando-se a oferecer vários cursos. Segundo Stephanou (2005) mediante citação apresentada por Barreto e Beserra (2014), houve a criação de cursos.

[...] tanto profissionalizante em nível médio como em nível superior, bem como militares. Implantou-se o ensino superior – curso de cirurgia na Bahia e o curso de cirurgia e anatomia no Rio de Janeiro (1808) e, mais tarde, o curso de medicina no Rio de Janeiro social (BARRETO; BESERRA, 2014, p.170).

O surgimento desses novos cursos era apenas para atender a elite, enquanto, os chamados populares permaneciam nas mesmas condições, recebendo uma educação informal. Na oportunidade as letras impressas começaram a surgir para atender as necessidades da nobre família de tornar público os seus acontecimentos, os atos do governo e as notícias de interesse da coroa.

Somente no Império o ensino volta a ser ordenado. E, durante todo esse período, por força do Ato Adicional de 1834, a instrução primária esteve descentralizada, ficando a cargo das Províncias. Na verdade, o advento da República não alterou significativamente essa situação, ficando a educação ainda fora das preocupações principais do governo central.

Segundo Moacyr (1936, 1939) as primeiras referências no ensino noturno no Brasil datam do tempo do império registra-se, entre 1869 e 1886, o funcionamento de escolas noturnas para adultos nas províncias brasileiras, em particular no Amazonas. Se esses primeiros registros evidenciam que o aparecimento dos cursos noturnos está associado ao adulto analfabeto, o Decreto nº 7.247, de 19/04/1879, que “reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o ensino superior em todo o império”, permite inferir que já no Império se pensava no ensino noturno para atender à comunidade dos estudos.

O turno noturno nas escolas públicas é quase sempre considerado nos meios educacionais como um problema, uma fonte de insatisfação que necessita ser resolvida. Parece que (Carvalho, 1998) é realmente um problema sem saída, pois com muita frequência é oferecido àqueles que dispõem de menos recursos.

Não devemos esquecer que o turno noturno faz parte da história da escolarização e que apesar de ter se constituído a partir de disposições governamentais, estas disposições vieram

atender a reivindicações populares.

Essas escolas foram as primeiras formas de organização do ensino noturno no país assumidas pelo poder público. Antes disso, as iniciativas de oferecer escolarização eram de ordem privada. Deve-se salientar, ainda, que o acesso aos cursos noturnos era muito restrito, pois estes eram oferecidos apenas nas capitais das províncias ou em alguns centros urbanos maiores.

Desde a Monarquia (Arco-Verde, 2006) até a constituição da República, há indícios de reconhecimento da importância do ensino noturno. No entanto, esse reconhecimento sempre foi e ainda é marcado por um tratamento diferenciado do que se dá ao ensino diurno.

Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Brasileira, em 20 de dezembro de 1996, os cursos de ensino médio eram denominados ensino secundário, primeiramente, e, a seguir, ensino de 2.º grau.

As gratificações pagas aos professores variavam de acordo com o número de alunos atendidos. Nas primeiras escolas noturnas, a frequência só era permitida a alunos adultos do sexo masculino, a autorização para o funcionamento dessas escolas só era permitida se não interferisse nas atividades das escolas regulares diurnas, o programa, a legislação, os critérios e as disciplinas oferecidas eram as mesmas dos cursos diurnos.

Sabe-se também, que inicialmente, as classes noturnas eram voltadas para a alfabetização de adultos e o prosseguimento de estudos iniciais, mas a necessidade fez com que também o ensino secundário, hoje ensino médio, passasse a ter cursos noturnos. Com o passar do tempo, o ensino médio noturno tem sido conduzido como uma cópia do que se faz no período diurno. Não tem, portanto, uma identidade própria como modalidade de ensino. Além de estar subordinado a uma lei generalizada, o ensino noturno apresenta outras inconveniências e algumas características peculiares, que precisam ser levadas em conta para se contemporizar as consequências: os professores muitas vezes estão no terceiro turno de trabalho diário, quase todos os alunos têm jornadas de trabalho de oito ou mais horas diárias, não raro em atividades pesadas e difíceis, os conteúdos fogem da área de interesse dos alunos, etc.

Encontra-se muitas dificuldades que se contrapõem a quem deseja promover situações de aprendizagem com significado, a fim de reforçar conteúdos não devidamente assimilados, ou para desenvolver um ambiente acolhedor propício ao surgimento de relações afetivas e sociais, tanto entre professores e alunos quanto entre os próprios alunos.

O que se vê então, que as condições de funcionamento das escolas noturnas de ensino médio não atendem aos princípios que nortearam o seu surgimento nos anos 50, ou seja, atender às necessidades de prosseguimento dos estudos quando o diploma ginasial, hoje primeiro grau não mais atendia às necessidades da população estudantil.

O ponto culminante desse funcionamento aconteceu na década de 70, com a abertura de muitas escolas particulares de 2.º grau, hoje ensino médio e também algumas estatais e, na de 80, com a expansão do número de cursos de 2.º grau nas escolas públicas. Rodrigues (1995, p. 62) ressalta que a demanda foi tão expressiva, que a Assembleia Nacional Constituinte, instalada durante os anos de 1987/1988, decidiu assegurar, através da Constituição Federal, o acesso à escola noturna.

A Constituição diz, no artigo 208 do capítulo III: O dever do Estado com a Educação será

efetivado mediante a garantia de; § VI - oferta de ensino noturno regular adequada às condições do educando.

No entanto, Kuenzer (1988) e Rodrigues (1995) dizem que a generalização dos cursos noturnos representou ao mesmo tempo a democratização do acesso à escola, e o fortalecimento de mais uma divisão da própria escola.

A democratização é atestada não apenas pelo aumento do número de matrículas ou pela expansão da rede pública, mas também pela possibilidade de, ao menos a partir da década de 90, ter havido uma alteração qualitativa no perfil socioeconômico da clientela dos cursos de ensino médio. Os filhos de trabalhadores, muitos deles já trabalhadores também, fizeram-se cada vez mais presentes nas escolas de ensino médio, principalmente em anos mais recentes. E o ensino noturno, apesar das dificuldades e problemas, contribuiu decisivamente para isso.

O ensino médio noturno, portanto, passou a ser assim denominado a partir da promulgação da citada Lei, e é regido pela mesma legislação do ensino médio diurno, formalizada nos artigos 35 e 36 da referida Lei.

Contudo, por falta de tempo, ou até mesmo por desconhecimento das atividades dos alunos e de suas expectativas, esses conteúdos são trabalhados da mesma forma que nos cursos diurnos. São colocados os mesmos tipos de exercícios, e são utilizados os mesmos livros didáticos, textos ou apostilas que nada trazem para o atendimento das necessidades desses estudantes. Isso provoca desinteresse e incentiva a conversa entre os alunos, não motivando situações de aprendizagem significativas.

Por tudo o que foi observado, como deve se sentir o professor ao trabalhar em escolas noturnas, qual seu envolvimento com os alunos, como são as interações que deve ter com eles acerca dos conteúdos a serem estudados, estará mesmo comprometido com tudo isso. Para tentar responder tais questionamentos, baseio-me em Carvalho (1998). Até que ponto lecionar à noite significa o empenho em trabalhar para a construção da cidadania do aluno, para a explicitação da inter-relação entre o saber produzido na academia e o produzido na indústria, na oficina, na loja, na lavoura? É comum, no entanto, pela rotina já estabelecida das salas de aula, que nem o realmente acadêmico chegue até a sala de aula, há o refúgio dos livros didáticos, onde a simplificação atropela a compreensão dos conceitos. (Carvalho, 1998, p. 80).

A autora prossegue, dizendo que o desconhecimento, por parte dos professores, das situações cotidianas vividas pelos alunos do ensino noturno, deixa de estabelecer a ponte entre o conhecimento sistematizado da Escola e o conhecimento do cotidiano impregnado do senso comum produzido pelo trabalho. (Carvalho, 1998, p. 81).

Os professores, porém, quase sempre taxados como os culpados pelo fracasso dos alunos, são também vítimas da estrutura organizacional que inclui os cursos de ensino médio noturno, dentro da qual têm que realizar seu trabalho em espaços físicos inadequados e sem projetos pedagógicos voltados para os discentes com distorção idade série.

Este é o desafio do profissional da educação que atua hoje nestes cursos. E também é o desafio das autoridades responsáveis pelo ensino no país. Neste contexto, a Escola que recebe estes alunos e possui em seu grupo de colaboradores esses professores.

A escola noturna que recebe esses alunos, sejam eles trabalhadores empregados ou

não, e que possui entre seus funcionários, professores que, como os alunos, vêm de uma segunda ou terceira jornada de trabalho, é uma escola que, em grande parte das vezes, ressalta as diferenças sociais existentes. Quando os alunos ingressam nas escolas, são tachados por uma série de preconceitos e relegados a serem atingidos por práticas pedagógicas que cada vez mais os fazem sentir as desigualdades sociais a que são submetidos. Essas desigualdades, ao longo do tempo, têm consagrado a falta de oportunidades de acesso a níveis melhores de ensino e de oportunidades de trabalho que os esperam ao término do processo de escolarização.

O objetivo é que a educação oferecida nas escolas seja voltada para os interesses da maioria do povo brasileiro, que na verdade o que observamos é contrário a essa ideia, a educação oferecida é para minoria. Fato que nos leva a entender que precisamos estudar, e avaliar, se a educação que está sendo implantada em nossas escolas está levando em consideração a realidade dessas populações e o viver diário das mesmas.

[...] Precisamos analisar o atual quadro que encontramos em muitas escolas, e quando falamos em analisar, nos remetemos ao fato de que precisamos alterar radicalmente o eixo transmissão-assimilação preconizando que professor e alunos rompam com atual organização do processo do trabalho pedagógico e possam organizar-se em relações sociais novas, com vista a que a cada escola seja transformada em uma unidade de produção e distribuição de conhecimentos articulados dos reais interesse de cada comunidade. (SAVIANI, 2008, p. 417).

Assim, é importante chamar a atenção para o fato de que a relação existente entre os investimentos e a qualidade da educação não é direta. Entretanto, é fundamental reconhecer também que o investimento pode garantir condições necessárias para uma oferta educacional adequada. Mesmo com essa complexidade de não ser uma relação direta, as propostas de metodologia de Cálculo Aluno Qualidade superam um pouco esse desafio ao relacionar o investimento em educação como condições necessárias de qualidade, mas não suficiente.

Os investimentos em educação afetam características dos professores (como remuneração e formação continuada) e das escolas (instalações equipamentos; bens e serviços; realização de atividades-meio; material didático, transporte escolar etc.). Eles também se relacionam com as características dos alunos e suas famílias, uma vez que, instituições escolares que atendem alunos mais vulneráveis têm desafios ainda maiores para garantir um aprendizado adequado. A gestão escolar é uma variável-chave pois um mesmo nível de investimento educacional pode gerar resultados diferentes, dependendo de como é administrado. Outra questão importante é o tempo necessário para que boa parte dos investimentos em educação tenha efeito sobre a qualidade. Além disso, deve-se reconhecer a impossibilidade da existência de bases de dados que consigam retratar todos os determinantes que afetam o acesso, a permanência e o aprendizado escolar, apesar dos avanços observados nesse sentido nas últimas décadas.

Os estudos e as pesquisas sobre o Custo Aluno são importantes para subsidiar sua definição e implementação como política pública. A mobilização da sociedade, por sua vez, é o que legitima e reforça sua efetivação. Contudo, sem mudanças concretas na legislação educacional, políticas fundamentais como essa não tem condições de serem realizadas.

Do ponto de vista do financiamento, a garantia de padrão de qualidade ou de padrão mínimo de qualidade, tem sido discutida em torno do conceito de Custo Aluno Qualidade. O ápice dessa proposta foi em 2020, quando foi constitucionalizado (§7º. Art. 211, Constituição Federal). Antes disso, a LDB, em 1996, já havia definido o padrão de qualidade de ensino, em termos de

insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Os ministérios da Educação e da Economia publicaram alterações na Portaria Interministerial MEC/ME nº 4, de 27 de dezembro de 2019. A mudança altera parâmetros operacionais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), para o exercício de 2020. No ano passado, vigorou o valor de R\$ 3.643,16 para o custo anual por aluno. Em 2021, o montante foi reduzido para R\$ 3.349,56, com percentual de redução de 8,06%.

METODOLOGIA FASES E ETAPAS DA PESQUISA

O planejamento e a execução da pesquisa foi um processo sistematizado que compreende, em síntese, três fases de desenvolvimento: decisória, construtiva e redacional, que acabam, por requerer procedimentos que acontecem em quatro etapas da pesquisa: escolha do tema e elaboração do projeto de pesquisa – o assunto, a justificativa, formulação do problema, determinação dos objetivos, metodologia; coleta de material – revisão literária; coleta de dados, seleção e organização do material coletado – tabulação dos dados, análise e discussão dos resultados, conclusão da análise; e redação final e divulgação.

Sabe-se que conhecimento científico o pesquisador descansa sua busca por verdades. É nele e por ele que alcança respostas, tem suas intuições e experimentações comprovadas. O conhecimento científico é aquele que tem natureza formal e obtém na experiência o conteúdo.

Segundo Kant (1998, p. 20) descreve a relação necessária do teórico como prático para o conhecimento científico quando afirma: “os conceitos sem as intuições são vazios, e as intuições sem os conceitos cegas”. Esta afirmação reforça a ideia de que o racionalismo (razão) e o empirismo (intuitivo e experimental) juntos, passíveis de leis, teorias e sistemas, formam o conhecimento científico.

Segundo Galliano (1979, p.6) conceitua método como “um conjunto de etapas ordenadamente dispostas a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência ou para alcançar determinado fim”. O autor que para muitos confundem métodos com técnicas. Ele conceitua esta última como “o modo de fazer de forma mais hábil, mais segura, mais perfeita, algum tipo de atividade, arte ou ofício”. Assim técnica distintas podem ser utilizadas ao se empregar um mesmo método, embora algumas sejam mais adequadas do que outras.

Para escolher o melhor tipo de pesquisa a ser realizada, é necessário que o pesquisador tenha antes definido o enfoque do estudo, que ao longo da história da ciência, desde a segunda metade do século XX, foi polarizada em dois princípios o quantitativo e o qualitativo (Sampieri; Collado e Lucio, 2006). Para tanto é importante definir dois termos fundamentais para compreendermos melhor as duas abordagens. São eles: fato e fenômeno. “Fazer ciência não é privilégio de um tipo em particular de pessoa, nem privilegio de povos, de raças e culturas. [...] A ciência é uma das poucas realidades que podem ser legadas às gerações seguintes” (Cervo; Bervian, 2002, p. 16).

O pesquisador deve trazer dentro de si o espírito científico que contribuirá para melhorar as condições de sua vida, pensar em encontrar soluções para a desigualdade social do país, podendo assim agora cultivar o espírito científico.

O estudo de caso é sobre a evasão escolar que acontece quando o aluno abandona a escola, após a matrícula do início do ano, bem como ocorre a desistência do mesmo em prosseguir com os estudos anuais causando prejuízos financeiro aos cofres públicos, portanto, foram aplicados aos discentes matriculados em 2021 que abandonarem os estudos em ano(s) anterior(es) questionários com perguntas de conceitos: educacionais, sociais e econômicos; entrevistas com professores, pedagogos e gestores das escolas escolhidas para execução da pesquisa:

O fato que levou a esse discussão da evasão nas escolas da rede pública estadual de ensino médio em particular o ensino noturno. Cujas a população do cenário escolhida para a investigação, surgiu em decorrência da longa vivência escolar do pesquisador, através de suas experiências adquiridas pelos estudos, buscou por teorias as descobertas do produto da sua pesquisa por meio de fontes que dão origem a essa ideia e que estão relacionadas a sua qualidade, por meio um olhar técnico observou que esse fenômeno é recorrente a décadas no ensino médio no turno noturno.

[...] é evidente que quanto mais se conhece um tema, mais eficiente e rápido será o processo de aprimorar a ideia. Claro que existem temas que foram mais pesquisados que outros, portanto seu campo de conhecimento está mais bem estruturado (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2006, p. 54).

Com amostra da população das do universo de 12 (doze) escolas estaduais da Coordenadoria Distrital 6 (seis) da SEDUC – Am, que oferecem matrículas para o ensino médio no noturno, escolheu-se 4 (quatro) escolas para executar-se a aplicação do questionário de pesquisa de campo e as entrevistas aplicadas aos alunos, professores, pedagogos e gestores, visando o objeto do estudo, os alunos desistentes em anos anteriores, que causam prejuízo aos cofres públicos.

De posse das distribuições dos dados numéricos do ensino médio noturno: de alunos por escola, de turmas por escola, de alunos por turmas, de alunos aprovados, de alunos reprovados, de alunos transferidos e de alunos desistentes, referente aos anos de 2019, 2020 e 2021, nas escolas:

A metodologia pode ser entendida como um conjunto de abordagens e técnicas sistemáticas utilizadas na resolução de problemas que orientam determinada ação tem dentro de uma lógica. De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 83), “Todas as ciências caracterizam-se pela utilização de um método científico[...]”. Dessa forma, a metodologia desta pesquisa se baseará no método de abordagem exploratória hipotético-dedutivo, considerando-se hipótese levantada na investigação. Pressuposta na ciência que se apoia no positivismo pela busca da verdade (que se propõem a ordenar as ciências experimentais, considerando-as o modelo por excelência segundo Augusto Comte 1798-1857). Partindo desse princípio, a pesquisa científica se pauta na construção do conhecimento e deve pautar-se nos princípios filosóficos, epistemológicos e ético, sob a orientação das dimensões científicas e técnicas.

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo, utilizou-se como método o estudo de caso que foi realizado a partir das Escola Estadual Des. André Vidal de Araújo, Escola Estadual Prof. José Bernardino Lindoso, Escola Estadual Prof. Júlio Cesar Moraes Passos e a Escola Estadual Dom Milton Correa Pereira. O estudo envolve muitas definições que são fundamentais para que se possa compreender os fenômenos, cujas as causas são imprescindíveis para a ob-

tenção do conhecimento, além de possibilitar maiores informações a respeito do ambiente e dos participantes da investigação.

No estudo de caso, o pesquisador tem a possibilidade de ampliar seus questionamentos acerca do objeto investigado, por se tratar de um trabalho inacabado; no qual o conhecimento sofre variações constantes. Em termos de abordagem este estudo caracteriza-se como quantitativo e qualitativo, pois além de trazer dados numéricos que demonstram a tendência do conjunto investigado, procede a sua discussão e análise do seu significado. Sendo assim, a utilização dessa abordagem é fundamental para se ter uma visão mais ampla do objeto investigado.

Além dos objetivos e das perguntas da pesquisa também é necessário justificar o estudo mediante a exposição e suas razões (o para quê e/ou porquê do estudo). A maioria das pesquisas é realizada com um propósito definido, pois não são simplesmente realizadas pelo capricho de uma pessoa, e esse propósito de ser suficientemente significativo para sua realização seja justificada.

“A pesquisa científica é concebida como um processo, termo que significa dinâmico, mutante e evolutiva. Um processo composto por múltiplas etapas relacionadas entre si, que acontece ou não de maneira sequencial ou continua. Pesquisa é um processo composto por diferentes etapas interligadas” (SAMPIERI, COLLADO, LUCIO, 2006).

De posse dos dados numéricos das variáveis (um conjunto de resultados possíveis de um fenômeno), expostos nas séries (tabelas de apresentação de dados) as variáveis quantitativas dos fatos e as qualitativas subjetivas dos fenômenos, foram usadas as estruturas algébricas da Estatística Descritivas, para calcular os valores dentro da população “[...] é um conjunto de entes portadores de pelo menos uma característica comum” (CRESPO, 1999), turmas dos anos 2019, 2020 e 2021, composta de 4644 alunos distribuídos nos quatro escolas de acordo com a série de distribuição; amostra da população “[...] subconjunto finito da população” (CRESPO, 1999) (amostra pré-definida) composta de 200 (duzentos) alunos dividido entre as 4 (quatro) escolas que fazem parte do projeto de investigação.

TABELAS DE DISTRIBUIÇÕES, GRÁFICOS E ANÁLISES

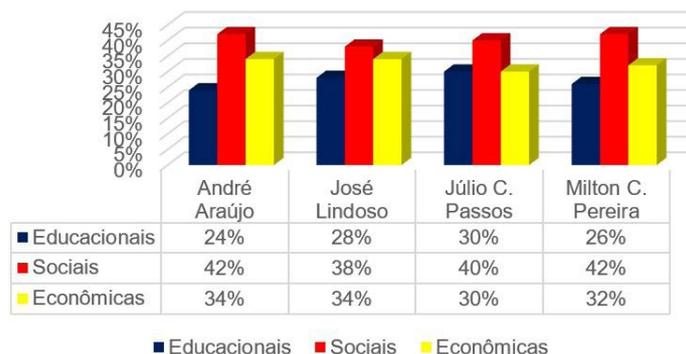
Análise dos dados 4644 Alunos Matriculados e 2252 desistentes de 2019 a 2021: Escola André Araújo 1236 alunos, E. José Lindoso: 1438 alunos, E. Júlio Passos 1102 alunos, E. Milton Pereira: 868 alunos que corresponde uma média percentual de 48,48% da população e 4,31% da Amostra.

Gráfico 1 - Matrícula final/Desistência



Fonte: Secretaria da Escola

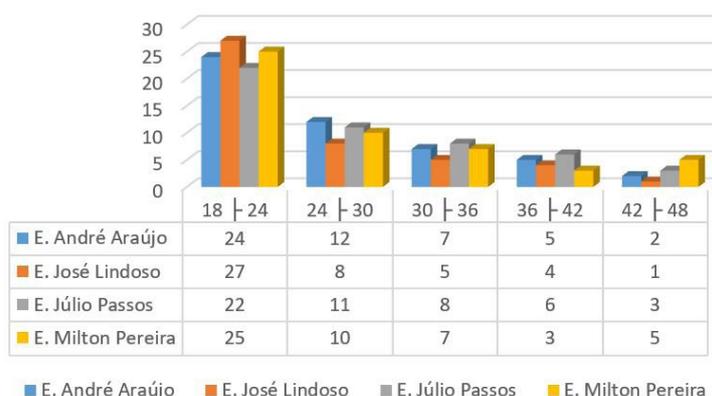
Gráfico 2 - Das variáveis/Desistência escolar 2021



Fonte: Elaborada pelo autor conforme os dados da pesquisa

Análise dos dados das Variáveis da Desistência Escolar cujas as médias percentuais entre as escolas são: Educativas 27%, Sociais 40,5% e Econômicas 32,5%.

Gráfico 3 - Distorção idade/série



Fonte: Elaborada pelo autor conforme os dados da pesquisa

Análise Distribuição Normal Estatística T de Student em Intervalo de Confiança:

E. André Araújo Média de idade 26,88 anos, $P(25,93 \text{ } 27,83) = 95\%$

E. José B. Lindoso Média de idade 25,68, $P(24,65 \text{ } 26,71) = 95\%$

E. Júlio C. Passos Média de Idade 27,84 anos, $P(26,94 \text{ } 28,74) = 95\%$

E. Milton Pereira Média de Idade 26,44, $P(26,44 \text{ } 28,28) = 95\%$

Gráfico 4 - Número ano de abandono



Fonte: Elaborada pelo autor conforme os dados da pesquisa

Análise Distribuição Normal Estatística T de Student em Intervalo de Confiança:

E. André Araújo Média de Abandono 1,92 anos, $P(1,76 \ 2,08) = 95\%$

E. José B. Lindoso Média de Abandono 2,04 anos $P(1,88 \ 2,20) = 95\%$

E. Júlio C. Passos Média de Abandono 2,14 anos $P(1,97 \ 2,31) = 95\%$

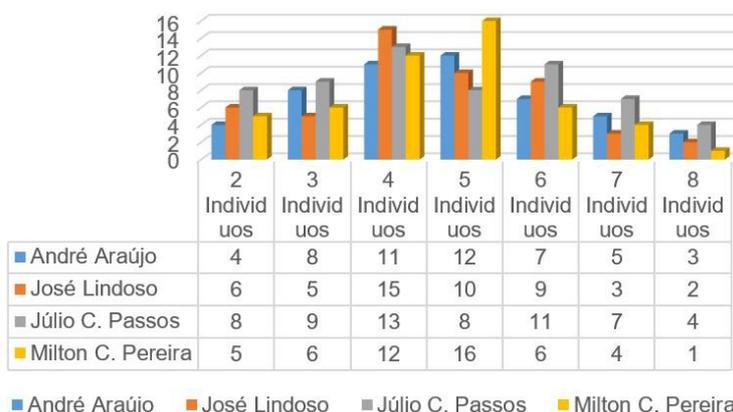
E. Milton Pereira Média de Abandono 1,86 anos $P(1,70 \ 2,03) = 95\%$

Prejuízo causado aos Cofres Públicos:

Amostra = $200 \times 3.349,56 \times 2 \text{anos} \times 47,44\% = R\$ 635.612,50$

População = $4644 \times 3.349,56 \times 2 \text{anos} \times 47,44\% = R\$ 14.758.922,38$

Gráfico 5 - Número indivíduo/família



Fonte: Elaborada pelo autor conforme os dados da pesquisa

Análise Distribuição Normal Estatística T de Student em Intervalo de Confiança:

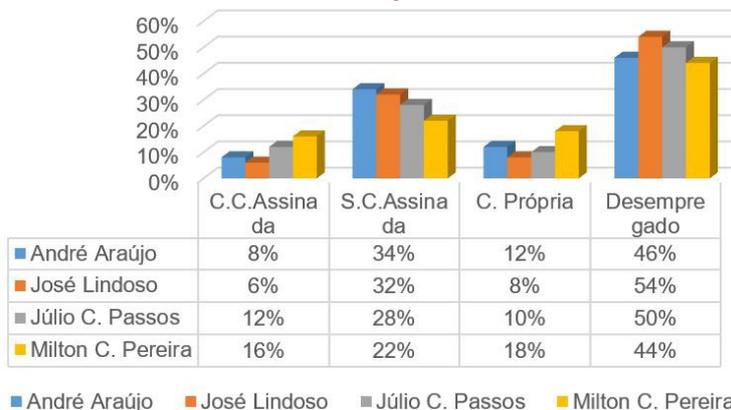
E. André Araújo Média 4,74 Indivíduo Família $P(4,52 < 4,96) = 95\%$

E. José B. Lindoso Média 4,56 Indivíduo Família $P(4,49 < 4,63) = 95\%$

E. Júlio C. Passos Média 5,65 Indivíduo Família $P(5,42 < 5,84) = 95\%$

E. Milton Pereira Média 4,58 Indivíduo Família $P(4,36 < 4,80) = 95\%$

Gráfico 6 - Situação trabalhista.



Fonte: Elaborada pelo autor conforme os dados da pesquisa

Análise da situação trabalhista: A média dos que trabalham com carteira assinada é de

10,5%; os sem carteira assinada a média é de 29%; os que trabalham por conta própria a média é de 12%; e os desempregados a média é de 48,5%

Gráfico 7 - Renda familiar.



Fonte: Elaborada pelo autor conforme os dados da pesquisa

Análise da Renda Familiar: A média de menos de 1(um) Salário mínimo é de 44%; a média entre 1(um) e 2(dois) Salários mínimos é de 42,5%; a média entre 3(três) e 4(quatro) Salários mínimos é de 8,5%; e a média de mais de 4(quatro) Salários mínimos é de 4%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho retrata o perfil dos alunos desistentes no ensino médio 1^a, 2^a e 3^a séries nas modalidades regular e EJA do turno noturno que refere-se a um problema amplamente discutido no cenário educacional Brasileiro sobre a evasão escolar, da perspectivas feitas nas análises das variáveis educacionais, sociais e econômicas estudadas de acordo com a História, as Leis que contemplam as modalidades educacionais que resultaram nos prejuízos aos cofres públicos, de acordo com as teorias educacionais e os modelos matemáticos estatísticos aplicados aos dados coletados de acordo com a pesquisa de campo realizada nas Escolas Estaduais: Des. André Vidal de Araújo, Prof. José Bernardino Lindoso, Prof. Júlio Cesar Moraes Passos e Dom Milton Correa Pereira.

Na concepção da análise teórica a discussão mesclou o trio: Estado, Política e Educação, procurando elucidar a importância dessa relação para combate às problemáticas que afetam a educação nacional, “o estado é definido como a ordem jurídica soberana que tem por fim o bem comum de um povo situado em um determinado território” (Gil, 2014).

Na análise da determinação dos fatores educacionais na formação do perfil dos alunos desistentes com relação ao tempo e espaço mostram uma média de elevado índice de desistência e número de ano de abandono escolar causado pelas variáveis educacionais, sociais e econômicas estudadas, com relação as variáveis sociais e econômica verificou-se uma alta média do número de individuo por família, sustentadas por mantenedores a maioria de subempregos, baixa renda familiar e desempregados.

O universo de 4644 alunos distribuídos nas 4 (quatro) escolas pesquisadas, nos 3 (três) anos de matriculas iniciais, cuja a amostra de 200 alunos nos mostrou uma média percentual de 47,44% de desistências que determinou um prejuízo de R\$ 635.612,50 na amostra e portanto levando em perspectiva do universo resulta em um prejuízo de R\$ 14.758.922,38 aos cofres

públicos em função da média de 2(dois) anos do intervalo de confiança mas, isso não significa dizer que esse processo de evasão escolar dos alunos se dá por fatores advindos dos próprios alunos por opções próprias, dos professores ou da escola.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Estelbina Miranda. Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa, 2014.

ANDRADE, Maria Margarida de. Introdução à metodologia do trabalho científico. 5a ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia: geral e Brasil. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARBACHE, Ana Paula Bastos. A formação do educador de pessoas jovens e adultos numa perspectiva multicultural crítica. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

ARCO-VERDE, Y. F. S. de (2006): O desafio da especificidade e da qualidade do ensino noturno in *Jornal Educação*, n. ° 47, ano IV, Curitiba: Secretaria Estadual da Educação.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT NBR 14724). Informação e documentação — Trabalhos acadêmicos — Apresentação. 3. ed. Rio de Janeiro - RJ: PETROBRAS, v. s.v., 2011. 11 p. ISBN 978-85-07-02680-8.

BESERRA, Valesca; BARRETO, MARIBEL Oliveira. Trajetória da Educação de Jovens e Adultos: Histórico no Brasil, perspectivas atuais e conscientização na Alfabetização de adultos. *Cairu em Revista*. Jul/Ago 2014.

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

BRASIL. Lei 11.494, de 20 de junho de 2007. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (L.B.D.). Brasília: MEC, 1986.

BRASIL. Parecer C.E.B.11/2000, Câmara de Educação Básica (C.E.B.) Brasília: MEC, 2000.

BRITO, Maria Betânia Gomes da S, PRADO, Ena Cristina do; SILVA, Maria Jeane Bonfim da. Políticas Públicas Educacionais para Educação de Jovens e Adultos: Um desafio constante. VI Encontro de pesquisa em

CARVALHO, C. P. (1998): Alternativas para o trabalho pedagógico voltado ao ensino noturno. *Série idéias*, pp.75-89, São Paulo: FDE.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia científica: 5a ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CRESPO, Antônio Arnot. Estatística fácil. São Paulo: Editora Saraiva, 1999.

FONSECA, Jairo Simon da; MARTINS, Gilberto de Andrade. Curso de estatística. 3a ed. São Paulo:

Atlas, 1988.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 31a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Política e Educação. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões Nossa Época; v. 23).

GHIRALDELLI, Paulo JR. Filosofia e história da educação. 2a ed. São Paulo: Manole, 2009.

GIL, Antonio Carlos, Métodos e Técnicas de Pesquisa Social, 1999.

HURTADO DE BARRERA, J. Metodología de la investigación holística. Caracas: Instituto Universitario de Tecnología Caripito Servicio y Proyecciones para América Latina, v. s.v., 2000.

KANT, I. Crítica da razão prática. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KUENZER, A. Z. (1988): A escola de 2.º grau na perspectiva do aluno trabalhador, in Cadernos Cedes, pp. 48-55.

LAKATOS, Eva Maria; MARCON, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 3a ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MAZARO, Rita Eliana. Metodologia da pesquisa científica. Valinhos: 2016.

MOACYR, P. A. (1936): Instrução e o império: subsídios para a história da educação no Brasil. São Paulo: Nacional

Lisiane Priscila Roldão. Estatística básica versão preliminar. Pelotas - RS, 2009.

RODRIGUES, E. M. (1995): Ensino noturno de 2.º grau: o fracasso da escola ou a escola do fracasso in Educação e Realidade, v. 20, n.º 1, jan/jun.

RODRIGUES, L. G., PASSOS, S. R. M. M. S. dos; PASSOS, A. M. (2005): Novos rumos para o ensino médio noturno-como e porque fazer? in Ensaio: avaliação políticas públicas. Rio de Janeiro, v.13, n, pp.345-360, jul./set. 2005.

ROSÁRIO, Maria José Aviz; SILVA, José Carlos. A educação jesuíta no Brasil colônia. In: Revista Histerdbr. Campinas, 2000.

SAMPIERI, H. Roberto; COLLADO, F. Carlos; LUCIO, B. Metodologia da Pesquisa. Editora McGraw Hill, 5ª ed. 2014.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SOUZA, Marcelo Lopes de; ALVES, Fernanda de Assis; Moraes, Gustavo Henrique. Custo aluno qualidade (CAQ): contribuições conceituais e metodológicas. Brasília: Inep/Mec, 2021.

STEPHANOU, M; Bastos, Maria Helena (orgs). História e memoriada educação no Brasil – Século XX. Petrópolis, Vozes, 2005.

Desafios da inclusão do público da educação especial nas séries iniciais da Escola Estadual Araújo Filho no ano de 2020 no município de Parintins-Amazonas

Challenges for the inclusion of the special education public in the initial series of the State School Araújo Filho in the year 2020 in the city of Parintins-Amazonas

Rosângela Gonçalves Chagas

Professora Graduada em Normal Superior – Universidade Estadual do Amazonas – UEA

Especialização em Gestão em Escolar – Universidade Estadual Amazonas - UEA

Mestre em Ciência da Educação – Universidade Del Sol- UNADES

<https://orcid.org/ID:0000-0002-2509-6286>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.24

RESUMO

A educação é o caminho que conduz o indivíduo a mudanças que garanta a oportunidade de ascensão nos diversos campos da existência humana. Deste modo, todos os cidadãos têm direitos a essa qualidade promissora de melhorias e avanços. Assim se destaca a educação para a pessoa com necessidades específica que tem direito a uma educação que corrobore com sua vida futura de maneira significativa. Logo, a educação especial integra meios de facilitar a especificidade do aluno no eixo da educação inclusiva, ou seja, dá oportunidade de instruir-se por meio da convivência e respeito pelo diferente. Temos a sensação de estarmos falando da mesma coisa, porém o entendimento diante da educação especial é concebê-la como aquela que define a lei garantindo direitos, a educação de pessoas com necessidades especiais e a educação inclusiva é aquela que inclui o aluno no recinto escolar respaldado nos direitos e garantias da lei da educação especial. Pelo exposto, o presente trabalho de pesquisa objetivou-se desvendar os desafios da inclusão do público da educação especial nas séries iniciais de uma escola do município de Parintins/AM que trouxe dentro da temática questões que nortearam o estudo em torno da lei da educação especial e inclusiva, além de investigar causas e fatores que interferem na caminhada estudantil, as metodologias utilizadas e o processo ensino aprendizagem do aluno especial no recinto sala de aula. No entanto, os eixos em questão, demonstraram que o percurso da inclusão perpassa por entendimentos de superação, valorização e melhorias que qualifica a formação do estudante especial.

Palavras-chave: educação. especial. inclusão. fatores. ensino aprendizagem.

ABSTRACT

Education is the path that leads the individual to changes that guarantee the opportunity for ascension in the various fields of human existence. In this way, all citizens have the right to this promising quality of improvement and advancement. Thus, education for people with specific needs, who have the right to an education that will contribute to their future life in a significant way, stands out. Therefore, special education integrates means to facilitate the specificity of the student in the inclusive education axis, that is, it gives the opportunity to be educated through coexistence and respect for the different. We have the feeling that we are talking about the same thing, but the understanding of special education is to conceive it as the one that defines the law guaranteeing rights, the education of people with special needs, and inclusive education is the one that includes the student in the school environment supported by the rights and guarantees of the special education law. Therefore, this research paper aimed to unveil the challenges of inclusion of the public of special education in the early grades of a school in the city of Parintins / AM that brought within the theme issues that guided the study around the law of special and inclusive education, in addition to investigating causes and factors that interfere with the student journey, the methodologies used and the teaching-learning process of the special student in the classroom. However, the axes in question showed that the path of inclusion goes through understandings of overcoming, appreciation and improvements that qualify the special student's education.

Keywords: special education. inclusion. factors. teaching and learning.

INTRODUÇÃO

No processo educacional também se reflete e discute sobre a inclusão educativa de maneira integral, onde o público da Educação Especial seja olhado por sua capacidade e potencial, mas mesmo assim, há desafios que operam na história dos discentes, principalmente em sala de aula, que precisam ser estudadas, conhecidas, debatidas e configuradas dentro daquilo que consiste em o conceito processual do ensino aprendizagem de forma integral e significativa para o estudante. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. MEC/SEESP (2007, p. 9).

Assim, a temática espera por meio do resultado, ajudar a desenvolver a compreensão acerca do público da Educação Especial no espaço que ocupa dentro e fora da escola, com mais consciência da capacidade autônoma de formação e conhecimento do discente, além de buscar a igualdade de inclusão no aprimoramento pessoal e intelectual desse público de maneira expressiva e que contribua para melhorar a forma de engajamento que o integra no vínculo de uma sociedade educativa com atitudes mais eficientes.

Quando se fala em inclusão, se imagina as diversas maneiras de introduzir o indivíduo ao meio humanitário que possa integrar e interagir sua vida ao pleno desenvolvimento pessoal, educacional, cognitivo e social. Além de oportunizá-lo as diversidades exploratórias das inúmeras descobertas e experiências que possam contribuir com seu crescimento intelectual.

Nesse contexto, a temática em evidencia busca contribuir com a Educação Básica no Município de Parintins Amazonas, se propondo investigar os motivos, causas e consequências que interferem e desafiam a inclusão do público da Educação Especial que é recebido na rede estadual no que tange a relação às condições ambientes, dificuldades e adaptações ao convívio escolar; e, quais os desafios dos educadores na promoção desse aluno acerca do processo ensino aprendizagem, conhecimento do diagnóstico e metodologias docente utilizadas para atendê-lo dentro de sua necessidade específica em sala de aula.

HISTÓRICO E CONCEITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para entender melhor a educação especial dentro de seu contexto histórico cultural, social e educacional, se busca conhecer a caminhada que percorreu para chegar ao ponto de abrangência dos quais se estuda nos dias de hoje, tendo um olhar na expressão do termo deficientes usados em várias épocas da vida humana ao termo necessidades especiais e público alvo da educação especial utilizados atualmente. Assim, a compreensão viaja na história buscando a concepção do que seja a educação especial, mas para isso, precisa entender os fatos de como começou o processo. Sabe-se que desde os primórdios quando as crianças ainda não tinham esse valor humano reconhecido como pertencentes a uma sociedade, se elas nascessem com alguma deficiência eram retiradas do seio social e suas vidas eram ceifadas, ou seja, já nascia condenada à morte, por não terem “aquilo” que na época os homens consideravam como espírito de perfeição humana. Segundo Tomporoski, Lachman, Bortolini (2019, p.) enfatizam que:

Na Antiguidade, a preocupação da sociedade, ou melhor, do homem em si, relacionava-se àquilo que na época se considerava perfeição. Para eles, a beleza física e o porte atlético eram fundamentais. Portanto, os deficientes físicos ou mentais eram considerados imper-

feitos, sendo vistos como outra raça. Pode-se dizer que, afinal, não havia nenhuma interação dos deficientes. Deficientes físicos e mentais eram relegados por toda a sociedade. Os maus tratos, o abandono e o extermínio eram frequentes, no princípio da Era Cristã, na Roma Antiga. Já na Grécia Antiga, as crianças que possuíam algum tipo de deficiência eram escondidas e até mesmo sacrificadas.

Nesse contexto, se observa a grande exclusão das pessoas com deficiências, marcando o período histórico de luta dessas pessoas por sobrevivência, não era nem direitos cidadãos ou algo do gênero, mas direito de viver e continuar existindo, de demonstrar que a vida dependendo das circunstâncias físicas ou mentais precisava ser resguardada. Porém, na antiguidade a interpretação era diferente, as concepções sociais, filosóficas e religiosas eram outras, a tendência de enxergar a diferença como “anormal” imperava no conceito civil da época, então, crianças com deficiências eram consideradas pertencentes à outra raça de gente, os impuros, imperfeitos que tinham nascidos com castigos divinos, por isso, deveriam ser sacrificadas ou eliminadas do contexto da sociedade. XAVIER (2016, p.88) ressalta que:

Em Esparta, nesse contexto, as crianças, ao nascerem doentes ou com alguma deficiência, eram jogadas de um despenhadeiro ou adotadas por um hilota. Caso fossem sadias e do sexo masculino, ao completarem 7 anos de idade, eram entregues ao Estado para serem treinadas nos estabelecimentos militares. As meninas ficavam com as mães para aprenderem as atividades domésticas. Os meninos, ao completarem 12 anos, dedicavam-se às práticas esportivas e, ao completarem a maioridade, recebiam treinamentos rigorosos de preparação para a guerra.

Dessa maneira, não se pode conceituar a educação especial no contexto atual, sem antes saber seu processo histórico social no sentido de refletir o passado e o presente em relação à situação da pessoa com deficiência, onde sua história nessa caminhada de existência foi marcada por profundas crueldades do ser humano, pelo pensamento de julgamento ao estilo de vida social, observando que a exclusão além de ser condenatória ao deficiente era massacrante em termo de atrocidades. Nesse período, as crianças não serviam para nada e quando cresciam se pudessem, eram postas como linha de frente nas guerras para serem eliminadas, banidas, viviam o extermínio, ou seja, a vida nunca lhes foi favorável em nenhuma das circunstâncias, o chocante da exclusão social da época, era a visão distorcida da situação, quando um militar considerado normal estava em combate na guerra que viesse a ser acometido por um acidente de guerrilha e perdesse um de seus membros, este era considerado um herói e tinha ajuda do estado recebendo todo o apoio necessário à sua sobrevivência; enquanto que o deficiente se acontecesse algo do gênero, ele era sacrificado. Logo, diante de tal circunstância pode se perceber a controvérsia de valores humanos existente nesse período. Corcini e Casagrande (2016, p. 5) confirmam que:

Já nos países europeus, na Idade Média, os deficientes eram associados aos demônios e aos atos de feitiçaria. Por esse motivo eram perseguidos e mortos. Faziam parte da categoria dos excluídos, devendo ser afastados do convívio social ou ser sacrificado. Havia posições ambíguas “Uma seria a marca da punição divina, a expiação dos pecados; outra dizia respeito à expressão do poder sobrenatural, ou seja, o acesso às verdades inatingíveis para a maioria”. (FERREIRA, 1994, p. 67).

Deste modo, como se vê, cada período escreveu sua história no tempo ao se tratar das pessoas especiais, e como se percebe, história nada agradável. Na Idade Média até por meados do século XVIII essa temporada tem uma narrativa bem sombria, foi uma época considerada tenebrosa, de muitas mortandades de pessoas com deficiências, devido desconhecimento de causa; porém, na própria Idade Média com o passar dos anos diante dessa situação atrocidade, começou divergir os conceitos em relação à vida dos deficientes por vertentes diferentes, uma

sobre ação do amor ao próximo por parte de religiosos Franciscanos, Beneditinos, Carmelitas e outros que os ignoravam criando desprezos e repelindo-os ao julgo da marginalização; esses fatos começam marcar um novo período histórico. Anção (2008, p. 18-19) explica que:

Com advento do cristianismo, na Idade Média, e a conseqüente constituição e fortalecimento da Igreja católica, o cenário político alçou gradativamente um novo segmento: o clero. Pessoas doentes, defeituosas, com deficiência física, sensoriais e mentais, não mais podiam ser exterminadas, em função da assunção das ideias cristãs já que também eram criaturas de Deus. No entanto, essas pessoas eram aparentemente abandonadas à própria sorte, e dependiam da boa vontade da caridade humana para sobreviver. Entretanto, da mesma forma que na Antiguidade, alguns continuavam a ser “aproveitados” como fonte de diversão, como bobos da corte ou material de exposição.

Nesse contexto, os deficientes passaram receber proteções além dos familiares, por parte de uma minoria da sociedade, religiosos dos conventos e mosteiros que fizeram grande diferença de benefícios a eles, quando os escondiam para não serem mortos e os protegiam lhes dando abrigo e alimentação, mesmo assim, permaneciam enclausurados diante da sociedade, mas essas ações tão insignificantes do ponto de vista histórico em defesa dessas pessoas, possibilitaram outros valores conceptivos pelos homens em relação suas atitudes, até mesmo na própria religião, que por um longo período os consideravam como predominantes às possessões diabólicas, detentores do mal, por isso, eram torturados e mortos como hereges. Já no início do Renascimento, na transição entre a Idade Média e a Idade Moderna ressalta-se que as ações sociais feitas por religiosos abriram espaço para enxergar o deficiente que ainda vivia à margem da sociedade por uma ótica não mais das superstições, mas como pessoas que necessitavam de cuidados humanitários, médicos, assistências e educacionais. De acordo com Fernandes (2010, p. 15-16) afirma que:

A partir da análise científica da Modernidade, a deficiência passou a ser vista como uma condição biológica, que demandava tratamento adequado e reabilitação. Esses indivíduos foram então inseridos em instituições marcadamente assistencialistas e segregacionistas, construídas longe dos centros urbanos e afastada da família, sendo, portanto, privados dos seus direitos à liberdade. A preocupação pedagógica surgiu posteriormente, a partir do sec. XIX, com a reunião de médicos, religiosos e profissionais, a fim de estruturar uma educação especializada, fundamentado em diagnóstico médico, psicológico e pedagógico. Os alunos com deficiência eram, a princípio, encaminhados para escolas ou classes especiais conforme um modelo ainda segregador.

Neste contexto histórico, se constrói uma visão tão triste acerca da pessoa deficiente, o quanto essa discriminação contribuiu negativamente na vida dessas pessoas junto à inserção e conjuntura social e educacional que até aos dias atuais se reflete essa negatividade. Essa predominância em tratar o deficiente como “incapaz” ainda tem relação com a precariedade e condição vital que recebiam por parte de cada período histórico. Foram fases cruéis que marcaram essas pessoas. Segundo SILVANO (2009, p. 16) afirma que:

A revista Nova Escola on-line, aborda este tema mostrando como se tratavam os deficientes em todas as épocas. Na Idade Moderna, com respostas mais racionais, procuram-se explicações mais científicas para as deficiências, excluindo a ideia de possessão. Começam assim a surgirem os asilos manicomiais para manterem afastados os “loucos” dos olhos da sociedade “sã”. Na época o pensamento era que, “Uma sociedade cheia de normas e regras não pode admitir em seu meio alguém ‘anormal’, desregrado”.

De acordo com o exposto, percebe-se, que foi a partir da Idade Moderna que algumas condições de cunho precário foram sinalizadas em favor dos deficientes, ou seja, a abrangência da racionalidade que se abominava a ideia de possessão. Porém nesse campo também de discussão, abre-se a imaginação para a condição de agregamento independentemente da situação

humana vivida pelo deficiente devido o preconceito social.

Em controvérsia a essa postura, a partir da Idade Contemporânea, houve avanços históricos, onde o viés dessa visão começou a desenvolver-se um pouco mais, porque durante esse período consta que a primeira guerra entre (1914 - 1918) e a segunda guerra mundial de (1939 -1945), contribuíram para que grandes números de pessoas como os combatentes fossem mutilados e se tornassem deficientes, ou seja, exigindo dos governantes estatais outra postura em relação ao que se via como “deficiência”. YARAIAN e DESTRO (2018, p.10) salientam que:

Somente no século XX houve efetivamente a preocupação com o bem-estar e a devida inserção da pessoa com deficiência na sociedade. Em busca de melhores condições, foram realizados conferências e congressos em vários países, versando sobre temas como as “Crianças Inválidas – 1904”, “Congresso Mundial dos Surdos – 1909” e a Conferência sobre “Os Cuidados de Crianças Deficientes – 1909”. Os avanços, porém, foram interrompidos pela Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Nessa perspectiva, a partir dessa condição caótica vivenciada no mundo com os resultados das guerras, os direitos humanos não só na Europa, mas também em toda América inicia-se a luta por igualdade dessas pessoas tidas como “deficientes” em várias áreas de suas vidas, ou seja, a busca pela justiça em favor de direitos, e paralelo a isso, se começa ajustar também a vida dos deficientes naturais àqueles que nasciam com certas dificuldades e ficavam à margem da sociedade devido suas condições humanas.

Essa maneira de como eram notados no contexto existencial da sociedade mundial, os “deficientes natos” se promovem com alguns “direitos” como assistencialismo governamental, saúde com cuidados médicos de psicólogos e psicanálises, além da educação especializada segregadora que correspondia a uma escola somente para pessoas dessa natureza, reforçando a exclusão que se prolongou nessas condições por muitos anos no século XX, onde após lutas por parte de famílias, religiosos, educadores, conseguiram avançar irrisoriamente em suas conquistas, principalmente na área educacional. Para Ribeiro e Casa (2018, p.36) asseguram que:

Ao discutirmos as concepções e práticas relacionadas ao contexto histórico em que se estabeleceu a educação especial, podemos verificar que ao longo da história as sociedades têm se relacionado de maneira diferente com as pessoas com algum tipo de deficiência. Conforme apresentado por Fernandes (2013), a história da educação especial pode ser dividida em 4 grandes fases: 1. Período do extermínio; 2. Período da segregação/ institucionalização; 3. Período de integração; 4. Período de Inclusão.

Deste modo, a compreensão pela qual a história mostra a vida em sociedade dos deficientes em sua caminhada terrena tem um papel muito importante na concepção dos dias atuais, principalmente dentro do contexto educativo, que demonstra procurar entender esse conjunto de situações que imperaram e ainda imperam diante das pessoas com necessidades especiais. A interpretação remete a reflexão de não só ver a deficiência da pessoa, mas o que seria possível em suas necessidades básicas e específicas. A partir dessa conjuntura histórica muito verdadeira de sofrimentos e torturas, a educação para essas pessoas que vem cravando essa agonia não pode continuar sendo limitada ou insignificante, precisa sim, ter um respaldo de valor que aperfeiçoe a melhoria de contextos histórico, social e educacional.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DO ESTADO DO AMAZONAS

O Amazonas é um dos estados brasileiros que conta sua história com início ao processo

da educação dos alunos com limitações específicas da mesma forma como acontecia em todo o Brasil, sem atenção e credibilidade às pessoas com dificuldades próprias.

Porém, também narra uma situação bem caótica acerca dos deficientes, desde os primórdios de seu desenvolvimento, onde parte de sua população de origem (indígena) fazia o extermínio da criança que nascia com problema em determinadas tribos, e isso, era considerada por muitos historiadores como cultura, ou seja, a exclusão fazia parte do contexto étnico nativo, conhecido como o “infanticídio indígena”; outra parte da população amazonense que não pertenciam a nenhuma etnia, a discriminação às pessoas com deficiência era bem expressiva e, por conseguinte, sem assistência. Como afirma Garcia (2010, p. 26) ao relatar que:

As crendices e superstições associadas às pessoas com deficiência continuaram a se reproduzir ao longo da história brasileira. Assim como os curandeiros indígenas, os “negro feiticeiros” também relacionavam o nascimento de crianças com deficiência a castigo ou punição. Na verdade, mesmo para doutrinas religiosas contemporâneas, até as deficiências adquiridas são vistas como previamente determinadas por forças divinas ou espirituais. Não vamos explorar essa questão, mas vale o registro desse aspecto que, de certa forma, é uma contradição com o paradigma social e dos direitos humanos com que se tem tratado esse assunto.

Nesse sentido, não vamos nos deter nesses acontecimentos já conhecidos. Os fatos ocorridos percorrem relatando não ser distinto de outros tempos e lugares em relação a essas pessoas, porém hoje, como na maioria dos estados do Brasil, o Amazonas escreve uma história diferente. Observa-se que a educação especial no contexto amazonense também se apresentou por amplos desafios que marcaram seu percurso.

O grande entrave bem distinto que prejudicava o processo educativo em várias áreas de modo geral no estado, era a demora em que a educação custava acontecer, ou seja, se firmar na vida dos amazonenses, passavam-se anos para que as adequações e concretizações de ações se aprimorassem ao processo educacional estadual em termo de Brasil e tal circunstância não era satisfatória em progresso humanitário e educacional, haja vista, o tamanho das necessidades que emergiam em vários campos do conhecimento de cunho escasso que se tinha no território. Diante das Leis que se consolidavam em todo o país, que exigia a adequação dos direitos a inclusão dos alunos ao meio institucional de ensino, veja o que relata sobre a condição e situação da educação especial no estado o Plano Estadual de Educação do Amazonas - PEE/AM (2008, p.66) que diz:

A Legislação Brasileira quanto à questão está na vanguarda do tema, em termos de direitos anunciados. O paradigma perseguido é o da Inclusão (conforme aponta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996 e o documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica). Na legislação é declarado que o atendimento deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino, no entanto, o atendimento real ainda é extremamente precário. O Plano Nacional de Educação, no capítulo que trata da Educação Especial, apontou a necessidade de ampliação deste tipo de atendimento, entretanto, o atendimento a este alunado específico continua extremamente deficitário: as escolas continuam desaparelhadas para este tipo de atendimento e os professores continuam não habilitados para lidar com estas crianças e jovens. Certamente milhares de crianças e jovens são colocados à margem do sistema escolar, sem o direito naturalmente humano de desenvolver suas potencialidades e sua cidadania de maneira plena.

De acordo com o exposto, o Amazonas acompanha e segue em sua história educacional as orientações das leis e diretrizes da educação especial adotada no Brasil. E através PEE/AM em documentos indicava a sua realidade acerca da demanda existente desde sempre no estado e a morosidade das leis federais para suprimentos do que se exigia na LDB 9.394/96 os direitos

do público com necessidades específicas.

Por ser uma área com grande dimensão territorial de longínquos lugares municipais que apresentam dificuldades expressivas acerca da educação em cada localidade, principalmente em relação à educação especial, onde ainda hoje, passa por obstáculos no que tange o aperfeiçoamento de suas leis, tem se esforçado e buscado se adequar em relação à melhoria e qualidade do ensino às pessoas com certas limitações específicas.

Deste modo, desde a Constituição Federal Brasileira 1988, a Declaração de Salamanca de 1994, o estado também procurou se pautar em documentos que trouxessem avanços que possibilitasse a inclusão dos alunos no ambiente educativo, atualizando seus documentos em prol de uma educação consistente ao seu povo e demanda. Conforme o Plano Estadual de Educação do Amazonas - PEE/AM (2015, p.45) que preceitua o seguinte:

O direito à educação aos alunos com necessidades especiais –deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é assegurado na Constituição Federal de 1988, na LDBEN – Lei n.º 9.394/96, no parecer do CNE/CEB n.º 17/01, na Resolução CNC/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001, na Lei n.º 10.436/02 e no Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, na Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de janeiro de 2008, no Decreto n.º 6.571/2008, Decreto n.º 7.611/11 que dispõe sobre a Educação Especial e dá outras providências; na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2012 e na Resolução n.º.138/2012 do Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM) que regulamenta a oferta da Educação Especial no Estado.

Diante do amparo legal da educação especial na perspectiva da inclusão, o Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM) através da Resolução nº138/2012, que regulamenta a oferta da educação especial no estado e dá possibilidade de entrada ao aluno em sala de aula como membro daquele espaço é importante, pois abrange sua caminhada estudantil como um todo. Entretanto, se faz necessário um olhar bem mais apurado acerca dos expedientes que promovem mudanças na concepção da oferta do ensino a essa clientela, considerando outros aspectos para que a educação aconteça realmente com o objetivo que se estabelece em documento.

A reflexão oriunda de empecilhos que causam dificuldades aponta que nem sempre é possível de imediato a adequação de documentação favorável ou execução de ações que possibilite melhorias na educação especial, devido fatores de constantes mudanças principalmente nas secretarias de educação que trabalham nessa área, às vezes, nem chegam a concluir o que começaram, causando um retrocesso no setor educacional devido essas alterações profissionais. Porém, apesar dos obstáculos de diversas ordens dentro do âmbito educativo o estado tem se esforçado em fazer o melhor pelo ensino de sua gente, tem demonstrado empenho em realizar as exigências das leis de acordo com a realidade vital de sua população. O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 (p. 6,7) que institui a nova política nacional da educação sobre a educação especial formaliza que:

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A garantia dada pela lei em sua atualidade, buscando a equidade no contexto educa-

cional à vida dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, se instrumentaliza com a documentação da Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino SEDUC/AM que normatiza as leis vigente no país por suas ações partindo de documentos norteadores que abrangem o regimento interno que integram o dia a dia das escolas estaduais, se firmando no respaldo do Plano Nacional de Educação- PNE em sua Lei nº13.005/2014, além da Lei nº 4.183/2015 (p.18) da Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas através do PEE/AM que afirma o seguinte teor:

De acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do Ministério da Educação, a inclusão deve dar-se não somente com os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, mas também com aqueles que por motivos diversos, tem necessidades específicas que requerem um ensino diferenciado, com metodologias especiais, recursos humanos especializados e alternativas de atendimentos específicos, a fim de proporcionar-lhes condições que favoreçam sua inclusão à sociedade. Viabilizar o atendimento complementar/suplementar aos alunos com necessidades educacionais especiais é dever dos sistemas de ensino, como forma de garantir não apenas o ingresso do aluno no processo escolar, mas também, favorecer sua permanência e o êxito na sua vida de estudante.

Logo, partindo da conjuntura da educação especial diante da política educacional no Amazonas na explicação de motivos diversos que requerem atenção para sua execução de forma direta e efetiva na vida do educando, nota-se que o estado, apesar de esta seguindo os trâmites legais em documentos, ainda precisa se qualificar diretamente nas exigências presentes e futuras à melhoria e qualidade do ensino ao aluno que faz parte da inclusão, não é o bastante só documentar, precisa ter uma política prática de adequação das escolas em todas as suas ramificações pedagógicas e estruturais que contemple procedimentos legítimos a realidade do discente com necessidades específicas.

METODOLOGIA

Tem o propósito na abordagem mista ou (qualiquantitativo), acompanhando os objetivos que abrangem a pesquisa descritiva e admitindo que o investigador consiga por meio de coletas de dados às informações da situação que está sendo analisada para qualificar e quantificar as dimensões dos resultados alcançados. Na abordagem qualitativa o enfoque se deu no campo investigativo fazendo a demonstração do que se interpreta na dinâmica totalizante da realidade ou problema e ajudando a analisar, descrever e explorar a subjetividade do sujeito como objeto da pesquisa, ou seja, buscando entender o objeto pesquisado, registrar e demonstrar a qualidade do processo em si.

O enfoque quantitativo se baseou na técnica de mensuração de estatísticas para quantificar as informações obtidas com clareza, utilizando-se dos recursos de gráficos, percentuais e tabelas no tratamento dos dados alcançados pela investigação.

A pesquisa abrange também o nível descritivo que objetiva apresentar por meio de relatos as particularidades dos fatos e situações problemas observados no contexto do público da inclusão das séries iniciais, onde se estabelecem as relações entre as suas variáveis. Esta pesquisa faz a utilização de técnicas padronizadas como o questionário para obtenção das coletas de dados. Gil (2008, p.47)

Desenho de investigação (Triangulação concomitante)

A investigação foi empregada no método hipotético indutivo que se aprofunda no mundo dos fatos em estudo onde são analisados a partir de uma realidade existente, com a finalidade de descobrir as causas que se manifestam em determinadas situações problemas que interferem no objeto de pesquisa. Por esse método, o pesquisador objetiva desenvolver dois processos investigativo o da observação e da comparação, procurando aproximar os fatos e fenômenos que estão em verificação com a verdade existente daquilo que se deseja conhecer.

Assim, quando as premissas são verdadeiras, o melhor que se pode dizer é que a sua conclusão é, provavelmente, verdadeira. Lakatos (2003, p. 85) Por este método a pesquisa argumenta e demonstra os resultados comprobatórios apontados fazendo a discussão do objeto com a natureza observada e a análise de possíveis soluções para o alcance dos objetivos traçados.

DESCRIÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Na Zona Norte da cidade de Parintins – Amazonas, está localizada a Escola Estadual “Araújo Filho” precisamente à Rua Rui Barbosa, 110 – Centro. Frente para o Rio Amazonas e próxima às margens área hidroviária do porto de Parintins local de muita movimentação que acompanha outros componentes que a circundam como comércios e bancos. O educandário faz limite à esquerda, com a Rua: Jonathas Pedrosa, à direita com vizinhos e a Rua Gomes de Castro, e ao fundo com a Rua: Benjamin da Silva.

A escola tem um processo histórico educacional vasto dentro do município, por ser a primeira instituição educativa criada por José Pedro Cordovil fundador do município que cedeu o espaço que antes fora sua casa, para ser a escola. Ela acompanha a criação da cidade em todos os aspectos econômico, social, cultural e educacional. No processo educativo sua procedência foi ser a primeira escola do Sexo Masculino, depois do Sexo Feminino, em seguida se transformou em Grupo Escolar Misto atendendo meninos e meninas e finalmente regularizou-se como escola estadual que hoje atende os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental I e II Ciclo (1º ao 5º ano).

RESULTADO E DISCUSSÃO

O procedimento de aplicação do instrumento de pesquisa foi estruturado por meio do questionário com perguntas fechadas e abertas entre os meses de setembro a outubro de 2021.

No primeiro momento foi feito junto a equipe pedagógica e secretária da escola, o levantamento de dados dos alunos com diagnósticos especiais que fazem parte da inclusão em sala de ensino regular de 1º ao 5º ano. Em seguida, procurou-se conversar com os participantes envolvidos na pesquisa para obtenção de informações e a aplicação do questionário.

Na sequência, o questionário que foi aplicado entre os dois turnos Matutino e Vespertino, salientando à participação de pais de estudantes menores de idade que fazem parte da educação especial inclusiva na escola, professores da sala do ensino regular ou comum, professores acompanhantes de apoio e auxiliar da vida escolar e professores da sala multifuncional de Atendimento Educacional Especializado AEE. Na continuidade do processo, o instrumento de pesqui-

sa foi recolhido para apreciação das informações e tabulação dos dados.

Análise dos dados

Em observação e análise das respostas no contexto da sistematização e tabulação dos dados que foram informados e, por conseguinte, na descrição da dialética e comprovação dos resultados encontrados, a pesquisa indica em sua procedência, a parte científica da amostragem que conseguiu extrair por meio do instrumento direcionado aos participantes, onde os dados conclusivos que aferiram o estudo em si dos desafios da inclusão na educação especial nas séries iniciais de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a temática abrangeu os dois turnos Matutino e Vespertino que englobam os alunos com especificidades diversificadas dentro da inclusão como TEA, DI, TDAH e TOD.

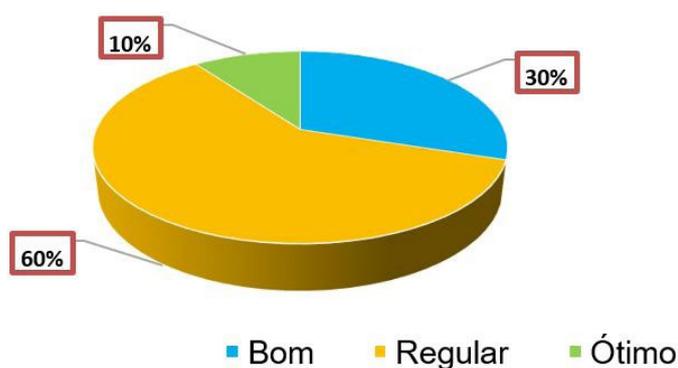
Deste modo, no detalhamento dos resultados de acordo com o objetivo, a pesquisa descreve as dificuldades pedagógicas encontradas junto aos professores da sala comum, que interferem no processo de inclusão do público alvo da educação especial das séries iniciais. Além de relacionar as questões atitudinais dos atores escolares para o atendimento das especificidades dos alunos público alvo da Educação Especial das séries iniciais da escola estadual Araújo Filho, no ano 2020.

Assim como, detalhar as metodologias de ensino utilizadas para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. No primeiro momento a pesquisa se deteve nas respostas fechadas dos questionários aplicados.

Resultados Integrais da Pesquisa

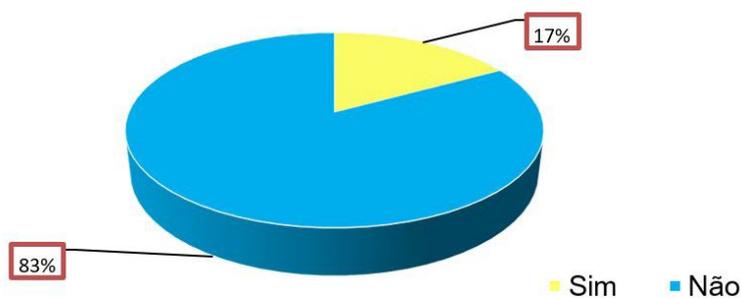
Analisando as respostas dos professores do ensino regular ou sala comum.

Gráfico 1 - A inclusão na escola/sala de aula



No resultado em evidência se observou que a inclusão dos alunos especiais na escola é vista pela maioria dos docentes num conceito regular principalmente na parte pedagógica em sala de aula, pois consideram que a abrangência do aluno no contexto educativo precisa de adequação em vários segmentos estruturais, didáticos e sociais

Gráfico 2 - Estrutura física do educandário ao processo de inclusão



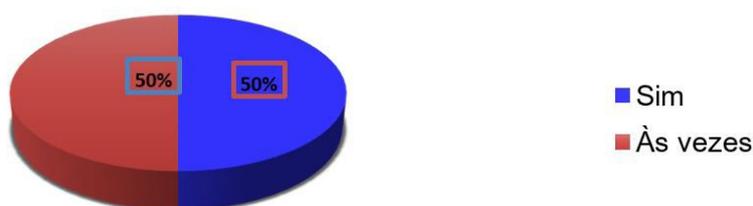
Fonte: Chagas. Rosangela Gonçalves das (2021)

A pesquisa apresenta que na infraestrutura do educandário, esse fator foi analisado quase que unanimemente, 90% alegando não, uma vez que a mesma não favorece a inclusão em sua plenitude de direito assegurando a acessibilidade e outras vantagens necessárias ao processo ensino aprendizagem do estudante como a ida e vinda aos espaços que lhe garanta segurança de locomoção, 10% afirmaram sim, mas a escola necessita de ampliação em sua estrutura

No terceiro questionamento em que a pesquisa inqueriu saber se os professores se sentiam preparados profissionalmente com aparatos necessários para desenvolver o processo ensino aprendizagem dos alunos da educação especial, incluso em sala de aula, com metodologias de ensino adequada, conhecimentos de causas, materiais pedagógicos, cursos de formação e outros

Os professores descreveram o seguinte resultado: 50% disseram não estarem preparados profissionalmente e 50% alegaram que às vezes.

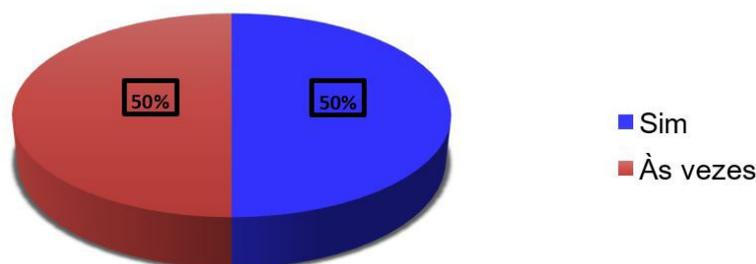
Gráfico 3 - Preparo profissional e metodologias adequadas ao processo de inclusão.



Fonte: Chagas. Rosangela Gonçalves das (2021)

Diante do exposto, se analisa a condição emocional e profissional do professor em relação a inclusão do aluno em sala de aula, que também necessita ser considerada, pois o professor precisa de amparo pedagógico e metodológico para desenvolver a inclusão a contento aos discentes, caso não seja dada a devida atenção à problemática, os prejuízos continuarão interferindo no processo ensino aprendizagem. A pesquisa buscou saber ainda, se o professor recebe apoio de cunho didático pedagógico para desenvolver o processo de ensino aprendizagem aos alunos da inclusão.

Gráfico 4 - Apoio didático pedagógico para desenvolver o processo de inclusão.



Fonte: Chagas. Rosangela Gonçalves das (2021)

O gráfico mostra o resultado adquirido de 50% para sim e 50% às vezes, isso revela que metade dos docentes não tem assistência necessária para desenvolver o trabalho da inclusão com aparatos pedagógicos que intervenha nas dificuldades que se apresentam junto ao discente em sala de aula. A criança/aluno que faz parte da inclusão precisa de atenção dobrada, uma vez, que a especificidade exige esse cuidado do educador, e quando não é dado o apoio devido ao professor para garantir um aprendizado que promova o conhecimento do estudante, a educação torna-se um elemento enfraquecido, pois esbarra em outros problemas triviais que também dificultam do dia a dia de sala de aula, que exigem a atenção e amparo do professor.

Assim, em continuidade a investigação, a pesquisa apresentando as respostas das perguntas objetivas que indicaram opiniões em mais de uma opção sobre quais fatores que afetam a melhoria e qualidade do processo de inclusão no contexto de sala de aula:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações expõem o pensamento de missão cumprida diante do estudo científico sobre os desafios que cruzam o alcance de resultados positivos na educação especial e inclusiva, nessa perspectiva, se almeja pelo presente documento incentivar outros pesquisadores a buscarem cada vez mais a qualidade pelo ensino que faz toda diferença na vida do aluno que necessita dele. E essa diferença pode ser um pilar a mais para a dignidade de quem é diferente ou especial.

Diante de toda pesquisa realizada conclui-se que o objetivo foi alcançado ao buscar analisar os fatores que interferem ou desafiam o processo ensino aprendizagem dos alunos especiais, espera-se que, as informações tragam uma contribuição importante à pesquisa científica e acadêmica na perspectiva de melhorias e qualidade na educação especial no que tange a inclusão dos alunos em sala de aula. No primeiro momento se desejou estudar esses fatores dentro de uma visão científica que contribuísse com respostas reais sem suposições ou intenções ao caso em evidencia.

Deste modo, na descrição do que consistia as dificuldades pedagógicas dos professores junto ao processo de inclusão do público da educação especial das séries iniciais da escola estadual Araújo Filho em Parintins/AM, se confirmou a hipótese quando demonstrou a falta de conhecimento das leis da educação especial e inclusiva em suas alterações documentais que acontece constantemente perante as esferas federais, estaduais e municipais, a ausência de oportunidades ao professor do ensino regular em participar das formações trouxe esse distan-

ciamento, além da falta de informação das especificidades do alunos em seu CID que indica sua dificuldade, tendo nas práxis pedagógica de ensino pouco conhecimento e base, ou seja, atividades elaboradas sem ajustes a realidade do discente e baixa qualidade na aprendizagem, os registros expostos, afirmam-se como fatores que interferem no desenvolvimento da formação discente, entretanto, a pesquisa mostra que tais resultados negativos podem ser superado com ações concretas que minimizem os transtornos da inclusão, com metodologias de atividades estudadas e apropriadas ao aluno, equipe pedagógica atuante junto as necessidades que precisarem de ajuda, apoio e acompanhamento de recursos que estimule o auxílio ao docente do ensino regular em sua práxis de sala de aula, além da oferta de formações que viabilize avanços aos segmentos docentes e escolar.

REFERÊNCIAS

ANÇÃO, Carla DI Benedetto: Educação Inclusiva: análises de textos e contextos; Universidade Estadual de Londrina, 2008.

BRASIL. LDB –Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.6. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

CORCINI, Marli Aparecida Casprov; CASAGRANDE, Rosana de Castro: Educação Especial e sua Trajetória Histórico-Política: uma abordagem por meio de grupos de discussão, os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor do PDE, Paraná, 2016.

Gil, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social / Antônio Carlos Gil. - 6.ed. - São Paulo: Atlas,2008.

HENÁNDEZ, Sampieri Roberto Metodologia de pesquisa/Roberto Hernádes Sampieri, Calos Fernández Collado, María del Pilar Baptista Lucio; tradução: Dais Vaz de Mores; Revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. -5. ed.-Porto Alegre: Penso, 2013.

GARCIA, Vinicius Gaspar; Pessoas com Deficiências e o Mercado de Trabalho: histórico contexto contemporâneo, Campinas - SP, 2010.

SILVANO, Adria Generoso: Na História dos Deficientes a Singularidade da Vida de Neiva Maria Vefago, Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC Criciúma, 2009.

FERREIRA, Mônica Misleide Matias; FRANÇA, Aurenia Pereira de: O Autismo e as Dificuldades no Processo de Aprendizagem Escola, Id on-Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia. v.11, nº 38, Edição eletrônica em <http://idonline.emnuvens.com.br/id>, ISSN 1981-1179, 2017.

LEI Nº 13.146 DE 06 DE JULHO DE 2105: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. (Estatuto da pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm>. 16 jun. 2016.

RIBEIRO, Thiago; CASA, Mesa Gabriela: A Educação Especial no Brasil: legislação e breve contexto histórico; Revista Professare, ISSN: 2238-9172, Caçador, v.7, n. 3 (17), p. 34-46, 2018. [www.researchgate.net>publication](http://www.researchgate.net/publication)

BERTOLIN, Fabiana Neves, BARNI Edí Marise: O Trabalho Interdisciplinar como Potencializador

de Aprendizagens na Perspectiva da Educação Inclusiva. Organizador: Willian Douglas Guilherme. Educação Inclusiva e Contexto Social: Questões Contemporâneas, cap. 17, Ed. Atena, Ponta Grossa (PR), 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MEC/SEESP/GAB; Nota Técnica 19/2010; Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino, 2010.

TOMPOROSKI, Alexandre Assis; LACHMAN, Vivian; BORTOLINI, Ernani: Educação Especial, o Longo Caminho: da antiguidade aos nossos dias, vol. 9, nº 21, 2019. UCHÔA, Yasmin Figueiredo: A Criança Autista na Educação Infantil: desafios e possibilidades na educação inclusiva, Campina Grande – PB, 2015.

XAVIER, Antônio Roberto: História e Filosofia da Educação: da Paideia Grega ao Pragmatismo Romano, Revista Dialectus. Ano 3, nº 9, setembro – dezembro, 2016

SEDUC/AM - Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino; Fórum Estadual de Educação do Amazonas - FEE/AM: Plano Estadual de Educação do Amazonas - PEE/AM, Manaus-Amazonas, 2015.

YARAIAN, Nathalia Ghiraldelo; DESTRO, Carla Roberta Ferreira: A Jornada Histórica da Pessoa com Deficiência: a importância da declaração universal de 1948, Toledo, Encontro de Iniciação Científica – ETIC, ISSN – 21-76-8498, 2018.

Brincadeira e música - Atividades essenciais para o desenvolvimento na educação infantil: um estudo de caso numa escola de educação infantil no município de Coari – AM/2020

Tatiana dos Santos Sales

Professora Graduada em Normal Superior – Universidade Estadual do Amazonas – UEA Mestre em Ciência da Educação – Universidade Del Sol- UNADES

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Professora da Educação básica no município de Coari - Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM – Especialista em Desenvolvimento sustentável - UFAM Mestra em Ciências da Educação e Doutora – Pela Universidade de San Lorenzo – Unisal <https://orcid.org/ID-0000-0001-9353-2185> <http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.25

RESUMO

A música é outro poderoso recurso relevante para o desenvolvimento da criança e que pode e deve ser realizado na Educação Infantil, pois favorece o desenvolvimento da linguagem oral e representa uma importante fonte de motivações para o desenvolvimento da criança. A temática está presente na roda de conversa aos campos de experiências. Atividades Essenciais para o Desenvolvimento na Educação Infantil: Um Estudo de Caso na Escola de Educação Infantil Dirce Pinheiro, objetivo central Analisar a brincadeira e música como atividades essenciais para o desenvolvimento na educação infantil, um estudo de caso na escola de educação infantil Dirce Pinheiro do município de Coari – Amazonas 2020, cuja a metodologia cunho qualitativo que visa analisar as informações observadas e coletas sobre a brincadeira e música como atividades essenciais no desenvolvimento da educação infantil, atribuindo interpretações naturais de característica subjetiva e complexa acerca do tema em questão, técnica de pesquisa, utilizaremos a documentação indireta, que consiste em levantamento de dados imprescindíveis a toda e qualquer pesquisa de cunho documental ou bibliográfico, relação aos dados coletados, percebeu-se a importância das respostas apresentadas, fazendo-nos refletir tanto sobre a urgência e necessidade de uma formação inicial que contemple um melhor preparo com relação ao trabalho com a música na escola, em especial, na educação infantil, como a urgência e a necessidade de políticas públicas usamos alguns autores para sustentar a parte teórico como BNCC, RECNEI entre outro.

Palavras-chave: brincadeira. músicas, educação infantil.

ABSTRACT

Music is another powerful resource relevant to the development of the child and that can and should be performed in Early Childhood Education, as it favors the development of oral language and represents an important source of motivation for the child's development. The theme is present in the conversation circle to the fields of experiences. Essential Activities for Development in Early Childhood Education: A Case Study at the Dirce Pinheiro Early Childhood School, central objective To analyze play and music as essential activities for development in early childhood education, a case study at the Dirce Pinheiro do Early Childhood School municipality of Coari - Amazonas 2020, whose qualitative methodology aims to analyze the observed information and collections on play and music as essential activities in the development of early childhood education, attributing natural interpretations of subjective and complex characteristics on the subject in question, technique of research, we will use indirect documentation, which consists of collecting essential data for any documentary or bibliographic research, in relation to the data collected, the importance of the answers presented was perceived, making us reflect both on the urgency and need to initial training that includes and a better preparation in relation to work with music at school, especially in early childhood education, as the urgency and need for public policies we use some authors to support the theoretical part such as BNCC, RECNEI among others.

Keywords: play. songs. early childhood education.

INTRODUÇÃO

É comum nos depararmos com educadores que defendem a ideia de que as crianças

brincam apenas por prazer. A música é outro poderoso recurso relevante para o desenvolvimento da criança e que pode e deve ser realizado na Educação Infantil, pois favorece o desenvolvimento da linguagem oral e representa uma importante fonte de motivações para o desenvolvimento da criança. A brincadeira e a música são linguagens infantis que não devem ser desconsideradas na Educação Infantil, estas propiciam a ampliação do conhecimento infantil por meio de atividades lúdicas e prazerosas. Partindo desse contexto, o projeto visa analisar no cotidiano da sala de aula, do segundo período, da Escola de Educação Infantil o desenvolvimento de atividades lúdicas como formas essenciais nesse processo educacional, objetivando experiências, brincadeiras e músicas como metodologias de aprendizagem, na perspectiva criativa de um ambiente alegre e favorável ao desenvolvimento integral de seus aprendentes.

ABORDAGEM DO PROBLEMA

No Brasil, a trajetória do atendimento a criança existe a muitos anos. Mas só nas últimas décadas seu crescimento alcançou significação maior, levando esse segmento social ser inserido na Educação básica como parte integrante.

A constituição Brasileira de 1988, se tornou marco decisivo na afirmação e consolidação dos direitos das crianças, levando a sociedade civil a exigir dos governantes creches e pré-escolas para seus filhos. Com isso, tem-se uma nova concepção de infância, variando de acordo com a época, os valores e o lugar, uma infância que tem que ser respeitada em seus interesses e curiosidades, que deve brincar e desenvolver seu potencial nas diversas áreas psicomotoras.

É nessa perspectiva que devemos ver a Educação Infantil, a oportunidade de dar a nossas crianças uma nova infância. Pois estudos e pesquisas têm mostrado em largada escala, uma nova visão de criança, que nos permite compreender seu desenvolvimento e a forma como ela constrói seu conhecimento através das atividades lúdicas, pois as mesmas são ferramentas indispensáveis no desenvolvimento infantil, pois para a criança não há atividade mais completa do que a brincadeira. Pela brincadeira ela é introduzida no meio sociocultural do adulto constituindo-se no modo de assimilação e recriação da realidade. Neste sentido o projeto visa investigar. Brincadeira e música – Atividades essenciais para o desenvolvimento na educação infantil, um estudo de caso na escola de educação infantil Dirce Pinheiro do município de Coari – Amazonas 2020?

JUSTIFICATIVA

O atual paradigma socioeconômico trouxe mudanças significativas na forma da brincadeira, tornando a televisão, o computador e os jogos eletrônicos cada vez mais presentes no cotidiano de grande parte das crianças.

As transformações sociais, políticas e econômicas ocorrida em nossa sociedade e as mudanças tecnológicas tem contribuído para a diminuição dos espaços públicos de lazer, além disso, a crescente insegurança impede o brincar nas calçadas, praças e parques.

Nesse contexto, a escola de Educação Infantil deve se constituir num espaço ativo, dinâmico, rico em solicitações e desafios, estimulador da atividade mental que venha contribuir com o desenvolvimento integral da criança.

Sabemos que é nessa etapa que o desenvolvimento pessoal e social da criança ou toma impulso ou é inibido, por isso é importante que a Educação Infantil promova seu desenvolvimento em todos os aspectos, sejam físicos, emocionais, afetivos, cognitivos e sociais. É, nessa fase da vida que se inserem as múltiplas linguagens da criança entre elas o brincar e o cantar como aspectos essenciais de desenvolvimento.

Sabemos que a brincadeira é uma rica fonte de estímulos ao desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança, e contribui para o processo de socialização e auto expressão da criança. O brincar além de ser um facilitador do desenvolvimento infantil é a forma que a criança possui para se comunicar com o mundo, expressar seus sentimentos, conviver com as diferentes emoções, conhecer seu próprio corpo.

Associado à relevância da brincadeira para o desenvolvimento da criança está a música que conforme Snyders (1992), contribui para tornar a escola um ambiente alegre e favorável à aprendizagem. A música desenvolve a sensibilidade, a concentração, a memória, a socialização, a linguagem, a acuidade auditiva e a disciplina. Fatores esses indispensáveis ao desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

Sobre a música Chiarelli e Barreto (s/d) ressalta que está “é concebida como universo que conjuga expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que vive”. Assim, a música no contexto escolar auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência das crianças.

Com isso, queremos ressaltar que a brincadeira e a música possuem um importante papel no desenvolvimento da criança, portanto, sua utilização como aliados pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem desde a Educação Infantil torna-se necessária.

LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A pesquisa realizar-se-á na escola Municipal de Educação Infantil Dirce Pinheiro na modalidade de Educação Infantil. A priori far-se-á o estudo bibliográfico/ etnográfico, e em seguida a pesquisa de campo e exploratória, onde aplicar-se-á questionários semiestruturados e far-se-á entrevistas semiestruturada no período de dois semestres.

Devido ao isolamento social no período de pandemia da Covid 19, houve dificuldade para observação e coleta de dados, pois nesse período as aulas aconteceram de forma online via WhatsApp, Google classe, aplicativo mano e pela TV.

MARCO TEÓRICO

A brincadeira no desenvolvimento da criança

A brincadeira contribui para o processo de socialização das crianças e oferece-lhes oportunidades para realizar atividades coletivas livremente, além de ter efeitos positivos para o processo de aprendizagem e estimular o desenvolvimento de habilidades básicas e aquisição de novos conhecimentos. Talvez poucos pais e educadores saibam o quanto é importante o brincar para o desenvolvimento físico e psíquico da criança. A ideia difundida popularmente limita o ato

de brincar a um simples passatempo, sem funções mais importantes que entreter a criança em atividades divertidas. Deixando de levar em consideração que a brincadeira é capaz de oferecer às crianças uma ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e tomada de consciência: ações na esfera imaginativa, criação das intenções voluntárias, formação de planos da vida real, motivações intrínsecas e oportunidade de interação com o outro, que, sem dúvida contribuirão para o desenvolvimento da criança.

A brincadeira se manifesta como uma rica forma de imaginação e a criança faz uso da linguagem simbólica para diferenciar o que é realidade do que não é. Grande parte das crianças gostam de cantigas de roda e de brincadeiras cantadas, mas, infelizmente, as gerações atuais estão perdendo o gosto por estas, por isso há a necessidade de resgatá-las como forma de valorizar nossa cultura e proporcionar às crianças da nossa geração o desenvolvimento da brincadeira como algo prazeroso e que possibilita o desenvolvimento.

A concepção de Piaget e de Vygotsky sobre o brincar

Segundo Piaget (1998), o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade.

Este autor ressalta que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa. A brincadeira, conforme atua como uma forma de assimilação do real ao eu da criança. Para adaptar-se ao mundo a criança faz uma representação deste e a brincadeira é uma atividade que transforma o real de acordo com as necessidades afetivas e cognitivas da criança.

Vygotsky, diferentemente de Piaget, considera que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida e que as funções psicológicas superiores são construídas ao longo dela. Para ele o sujeito não é ativo nem passivo: é interativo. Segundo Vygotsky (1989) ressalta que a criança usa as interações sociais como formas privilegiadas de acesso a informações: aprendem a regra do jogo, por exemplo, através dos outros e não como o resultado de um pensar individual para a solução de problemas. Desta maneira, aprende a regular seu comportamento pelas reações.

Vygotsky, (1989, p.109), ainda afirma que, é enorme a influência do brincar no desenvolvimento de uma criança. É no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos. A zona de desenvolvimento real é a do conhecimento já adquirido, é o que a pessoa traz consigo, já a proximal, só é atingida, de início, com o auxílio de outras pessoas mais “capazes”, que já tenham adquirido esse conhecimento.

Portanto, as brincadeiras oferecidas à criança devem estar em conformidade com a zona de desenvolvimento em que ela se encontra e devem ser estimulantes para o desenvolvimento do ir além; assim, torna-se importante o professor conhecer a teoria de Vygotsky. Nessa concepção sócio-histórica, a brincadeira, o jogo, é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade social, com contexto cultural e social. É uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

A música no desenvolvimento da criança

A criança, desde cedo, brinca com a fala, constrói rimas, cria músicas, canta e emite sons. É inerente à criança a potencialidade para a música, mas infelizmente a escola não propicia o desenvolvimento dessa inteligência. Gardner (1995) em sua teoria das inteligências múltiplas afirma que inteligência é parte da herança genética humana e se manifesta de forma diferente em todas as crianças, independente da educação ou apoio cultural. Segundo este estudioso, a música é uma das inteligências humanas e compreende a habilidade de reconhecer sons e ritmos, gosto em cantar ou tocar um instrumento musical.

Ao considerarmos as diferentes habilidades que a criança possui a escola deve oportunizar que o aluno desenvolva o gosto pela música, pois esta transmite nossa herança cultural, permite expressar os pensamentos e sentimentos além de contribuir para o desenvolvimento infantil.

Portanto, as atividades musicais realizadas na escola não devem estar preocupadas em formar músicos, exceto se for escola de música, mas deve utilizá-la como um recurso importante para o desenvolvimento cognitivo/linguístico, psicomotor e psicoativo da criança principalmente na Educação Infantil.

A brincadeira e a música como linguagens peculiares da Educação Infantil

É indispensável reconhecer a importância do brincar e do cantar para o desenvolvimento das crianças, mas deve-se considerar a forma como esses aspectos são abordados na educação escolar.

Através do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998. p. 29), percebemos que:

É preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas, mas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituídos de objetivos imediatos pelas crianças. “Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente àqueles que possuem regras, como atividades didáticas”.

Em relação à música na sala de aula, concorda-se com Chiarelli e Barreto (s/a) ao que afirma que:

O educador pode selecionar músicas que falem do conteúdo a ser trabalhado em sua área, isso vai tornar a aula dinâmica, atrativa e vai ajudar a recordar as informações. Mas, a música também deve ser estudada como matéria em si, como linguagem artística, forma de expressão e um bem cultural. A escola deve ampliar o conhecimento musical do aluno, oportunizando a convivência com os diferentes gêneros, apresentando novos estilos, proporcionando uma análise reflexiva do que lhe é apresentado, permitindo que o aluno se torne mais crítico.

Para Campbell *et al.* (2000, p. 147) “a música exalta o espírito humano”. Partindo desse contexto, podemos enfatizar que a música deve estar aliada ao processo de ensino-aprendizagem das crianças, contribuindo não só para a expressão dos seus sentimentos, como também para a aquisição de habilidades e conceitos. No processo da Educação Infantil o papel do pro-

fessor é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras e das músicas, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento.

A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança em favor do conhecimento estruturado e formalizado ignora as dimensões educativas da brincadeira e do jogo como forma rica e poderosa de estimular a atividade construtiva da criança. É imprescindível que o professor procure ampliar cada vez mais as vivências da criança com o ambiente físico, com brinquedos, brincadeiras e com outras crianças. Saber articular prática educativa com a música e a brincadeira é fazer da escola um lugar mais alegre, prazeroso e receptivo. Torna-se importante que o professor perceba o quanto a ludicidade é necessária no ambiente educacional, por ser ela capaz de tornar o processo de aprendizagem prazeroso e estimulante, já que quando as crianças chegam à escola já trazem consigo uma grande herança da ludicidade.

O desenvolvimento infantil está pautado na interação com o meio, segundo Vygotsky a criança aprende e depois se desenvolve, deste modo, o desenvolvimento de um ser humano se dá pela aquisição/aprendizagem de tudo aquilo que o ser humano construiu socialmente ao longo da história da humanidade.

Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como locus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura do senso comum. (MARTINS, 2009, p. 94) neste sentido, a escola de Educação Infantil não pode se isentar do ato intencional de educar, presando apenas pelo cuidar, devendo assim haver um equilíbrio entre o cuidar e o educar para que as crianças possam aprender e desenvolver todas as suas possibilidades e habilidades da forma mais integral possível.

De acordo com a periodização feita por Abrantes (2012) a teoria histórico cultural pode ser dividida em épocas, Primeira Infância (0 a 3 anos), Infância (3 a 10 anos) e Adolescência (10 a 17 anos) e períodos, Primeiro Ano (0 a 1 ano), Primeira Infância (1 a 3 anos), Idade Pré-Escolar (3 a 6 anos), Idade Escolar (6 a 10 anos).

Atividade Objetiva Manipulatória, Jogo de Papéis, Atividade de Estudo, Comunicação Íntima Pessoal e Atividade Profissional Estudo. Como já dito neste trabalho trataremos das crianças de um a três anos de vida, ou seja, a Primeira Infância e/ou Atividade Objetiva Manipulatória.

Assim, o período o qual nos dedicaremos será o da Primeira infância e/ou Atividade Objetiva Manipulatória entendido como essencial para a criança. É neste momento que a criança desenvolverá características, habilidades e aptidões. Essas transformações quantitativas e qualitativas são consideradas fundamentais para o desenvolvimento da criança persistindo ao longo de toda sua vida adulta. Este período se constitui com,

[...] a base para as aprendizagens humanas está na primeira infância. Entre o primeiro e o terceiro ano de idade a qualidade de vida de uma criança tem muita influência em seu desenvolvimento futuro e ainda pode ser determinante em relação às contribuições que, quando adulta, oferecerá à sociedade. Caso esta fase ainda inclua suporte para os demais desenvolvimentos, como habilidades motoras, adaptativas, crescimento cognitivo, aspectos sócio emocionais e desenvolvimento da linguagem, as relações sociais e a vida escolar da criança serão bem-sucedidas e fortalecidas. (PICCININ, 2012, p. 38).

Desenvolvimento afetivo, visual, tátil, auditivo e motor

A criança no início da primeira infância é dependente da mãe, as proibições e limites impostos pela mesma geram na criança uma reação de oposição, pois esta não entende e não aceita, gerando uma dualidade de amor e ódio. Porém, quando há uma aprovação por parte do adulto em relação ao que a criança faz, ela se sente satisfeita e motivada a fazer as coisas novas. Santos (1999) argumenta que embora a criança não entenda as atitudes, deve passar por situações de satisfação e sofrimento, para que descubra que tipo de ações podem satisfazer a ela e ao adulto.

Santos (1999) ainda aposta que a criança deve desenvolver o autoconceito, pois já se vê separada das pessoas e, já entende que o adulto “vai e vota”, que os objetos vão continuar no mesmo lugar, ainda que ela não os veja, é necessário ver a si mesmo como algo contínuo no tempo e espaço.

A partir dos dois anos a criança torna-se mais independente e autoconfiante, porém é egocêntrica, cabe nesse momento o adulto ensinar a criança a “perceber” a outra, por exemplo, em atividades cooperativas. Aos dois anos de idade a criança possui os músculos do corpo e o controle motor mais aprimorado, tendo mais facilidade para modelar massinha e rabiscar com giz. Estas situações são de demasiada importância para o desenvolvimento visual e tátil.

Nesta idade a criança está no mundo dos sons, o papel do adulto neste momento é de estimular o desenvolvimento dos sentidos para que a criança possa ter uma expressão própria, pois como aponta Martins (2009). Em suma, desenvolvimento se produz por meio de aprendizagens e esse é o pressuposto Vigotskiano, segundo o qual o bom ensino, presente em processos interpessoais, deve se antecipar ao desenvolvimento para poder conduzi-lo. Portanto não há que se esperar desenvolvimento para que se ensine; há que se ensinar para que haja desenvolvimento. (p.100).

Atividade Objetiva Manipulatória

É na primeira infância que se constrói a passagem para a atividade objetiva, atividade principal do período, na qual o adulto assume o papel de colaborar nesse processo, pois a exemplo de uma colher, ela poderá batê-la, jogá-la ao chão e, mesmo assim, não descobrir sua função, a menos que o adulto intervenha e lhe demonstre sua finalidade. A assimilação da criança pelos objetos em relação ao seu destino difere dos animais, como por exemplo, do macaco que ao sentir sede, irá beber água na xícara, no balde, no chão, não se depreendendo ao fato de que a xícara é utilizada para beber algo, se ela estiver vazia vai utilizá-la para várias coisas também. A criança, portanto, assimila o significado permanente do objeto. Mukhina (1995) discorre que o destino que a sociedade conferiu ao objeto e não varia por necessidade de momento.

Porém, isso não garante que a criança deixará de dar outras funções a este objeto se não o que lhe é fixado pelo social, mas a importância está na questão de ela saber e conhecer a verdadeira função deste objeto, independentemente de seu uso “indevido”. A relação entre ação e objeto apresenta três fases de desenvolvimento: na primeira fase a criança realiza qualquer função que ela domina com o objeto; na segunda fase, a criança manuseia o objeto a partir da real função a que se atribui ao objeto e, na terceira fase, tem reminiscência na primeira fase, porém a criança dominando a real função do objeto, o utiliza para “outros fins”, fora o “original”.

Na Figura 1 a criança explora o objeto, já na Figura 2 a criança manipula um painel sensorial, percebendo além de texturas, a função social de determinados objetos



Fonte: Arquivo da autora.

O que se faz importante nesse âmbito é a assimilação da atividade objetual realizada pela criança de modo a condizer às regras de comportamento social, o que faz mudar a conduta da criança quando realiza uma atividade de manipulação objetual.

É importante para o desenvolvimento psíquico da criança que o uso dos objetos ocorra de modo a manter o mesmo sentido em empregos diferentes, ou seja, unívoco, uma vez que nem todas as ações que a criança assimila têm o mesmo valor no seu progresso psíquico, as ações contêm particularidades, a exemplo dos brinquedos, roupas, móveis e louças. Existem de fato diferentes formas de utilizar os objetos, as formas que mais exigem exercitação da psique são as que mais contribuem para que o psiquismo se desenvolva.

As ações instrumentais são aquelas nas quais se utilizam de instrumentos e /ou ferramentas para agir sobre outro objeto. Ainda enfatizando a colaboração do adulto na apropriação destes objetos, a ideia é de que o adulto ofereça meios – instrumentos – que colaborem para que a criança se aproprie e assimile o uso do objeto, como por exemplo, a colher, nela está presente o traço que a caracteriza como ferramenta, torna-se um instrumento para que ocorra a alimentação da criança e, que se faz, portanto, uma “intermediadora” entre a mão da criança e o alimento.

Deste modo, ocorre a sujeição, a reconversão dos movimentos da mão da criança à forma do instrumento. Outro exemplo é na leitura de livros, como demonstrado na Figura 3.

Figura 3 - Crianças percebendo a função do livro e, apesar de não ler o utilizam de modo correto.



Fonte: Arquivo autora.

A assimilação das ações instrumentais não ocorre imediatamente, há etapas, sendo que a primeira, tendo o instrumento como continuação da própria mão, suas ações, portanto são manuais ainda; a segunda etapa a criança se prende para a relação instrumento e objeto sob o qual incide a ação, quanto ao êxito, só será alcançado eventualmente; a terceira fase é obtida quando a mão se adapta às propriedades do instrumento, originando as ações instrumentais de fato. Estas que são dominadas na primeira infância, estão em contínuo desenvolvimento no decorrer do tempo, não é acabado. Sua importância está na assimilação do uso dos instrumentos de maneira correta, exata. Os quais se configuram como princípios básicos da atividade humana, permitindo à criança perpassar pela autonomia do uso dos objetos.

Aparecimento de novos tipos de atividades na primeira infância

Primitivamente não havia separação entre jogo e trabalho, a criança assimila na prática a forma de obter sustento. Como necessidade social ao passar do tempo, as formas de produção e instrumentos de trabalho deixaram de estar ao alcance da criança, passando a ser construídas para as mesmas ferramentas reduzidas, tendo como característica uma sociedade preocupada com uma infância preparada para inserir-se no trabalho. Destaque, então, para o surgimento dos jogos-exercícios, sob a direção do adulto, logo surge o brinquedo figurativo, momento em que há a separação da criança com as relações sociais, que por sua vez surge o jogo dramático, no qual a criança passa a reproduzir traços da sociedade adulta e suas relações sociais, formando comunidades infantis de representação lúdica, por meio do jogo dramático a criança satisfaz a necessidade de estar inserida no “mundo adulto”, que ocorre por meio dos brinquedos.

Os jogos iniciais a princípio representam atitudes das crianças sob suas visões do adulto de maneira que elas não reproduzem suas vivências reais, mas sim, imitando o adulto, tal como eles fazem com uma criança, somente mais tarde ocorrerá pela primeira vez jogos com recriações do real. E assim, sucessivamente a criança vai progredindo na assimilação das ações praticadas, utilizando-se de vários tipos de objetos substituindo outros que não possui, ainda não dando nome lúdico, após isto, nomeia os objetos de acordo com o papel que desempenha no jogo, compreende a significância do objeto dentro do jogo e gradativamente vai se criando as premissas para o jogo com papéis.

Primitivamente não havia separação entre jogo e trabalho, a criança assimila na prática a forma de obter sustento. Como necessidade social ao passar do tempo, as formas de produção e instrumentos de trabalho deixaram de estar ao alcance da criança, passando a ser construídas para as mesmas ferramentas reduzidas, tendo como característica uma sociedade preocupada com uma infância preparada para inserir-se no trabalho. Destaque, então, para o surgimento dos jogos-exercícios, sob a direção do adulto, logo surge o brinquedo figurativo, momento em que há a separação da criança com as relações sociais, que por sua vez surge o jogo dramático, no qual a criança passa a reproduzir traços da sociedade adulta e suas relações sociais, formando comunidades infantis de representação lúdica, por meio do jogo dramático a criança satisfaz a necessidade de estar inserida no “mundo adulto”, que ocorre por meio dos brinquedos.

Os jogos iniciais a princípio representam atitudes das crianças sob suas visões do adulto de maneira que elas não reproduzem suas vivências reais, mas sim, imitando o adulto, tal como eles fazem com uma criança, somente mais tarde ocorrerá pela primeira vez jogos com recriações do real. E assim, sucessivamente a criança vai progredindo na assimilação das ações praticadas, utilizando-se de vários tipos de objetos substituindo outros que não possui, ainda não dando nome lúdico, após isto, nomeia os objetos de acordo com o papel que desempenha no jogo, compreende a significância do objeto dentro do jogo e gradativamente vai se criando as premissas para o jogo com papéis.

MARCO METODOLÓGICO

Pesquisa “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para reconhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 83). Segundo Gil, (2019, p.17), “pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

A fim de compreender de que forma as ações implantadas na escola através da mantenedora, Secretaria Municipal de Educação do município (SEMED) repercutem na prática pedagógica em sala de aula, bem como no trabalho pedagógico de apoio aos projetos escolares. Optei pela metodologia de abordagem qualitativa. Tal escolha pautou-se nos estudos realizados por Duarte, (2002, p. 140), segundo o qual a opção pela abordagem qualitativa nos oferece a possibilidade de refazer o caminho, avaliar com mais segurança as afirmações que fizemos. Segundo o autor, os métodos qualitativos fornecem dados muito mais significativos e densos, mas também muito difíceis de se analisarem (2002, p. 151).

Com base no acima exposto, a pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso na escola municipal de Educação Infantil Dirce Pinheiro, o qual teve como objetivo investigar a realidade de uma escola da rede Municipal de ensino, da qual faço parte do corpo docente

Ao responder os questionários, através do roteiro de pesquisa as professoras colocaram de fato, a forma que se sentem nos momentos ditos sobre a música na educação infantil, demonstrando satisfação ao serem questionadas sobre o assunto, nunca antes discutido na escola, como se fosse um início da reflexão acerca das metodologias para esta modalidade de ensino.

Nível de conhecimento esperado

A pretensão dessa investigação é que colabore com possíveis estudos a serem desenvolvidos sobre brincadeiras e música como atividades essenciais no desenvolvimento da educação infantil. Bem como subsidiar e oportunizar as profissionais que trabalham diretamente com essa faixa etária, ressaltando as possibilidades infinitas de analisar profundamente o desenvolvimento infantil, com uma visão mais entregadoras das diversas ciências. O tipo de investigação Etnográfica

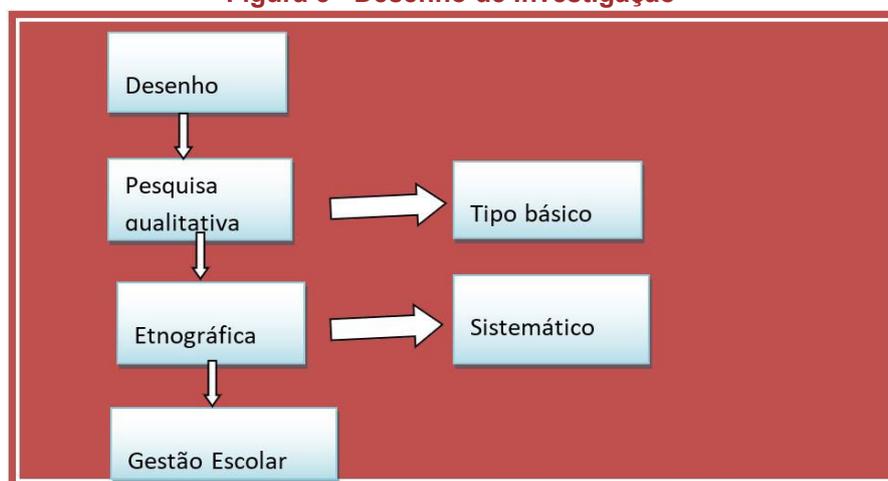
Desenho da pesquisa

O presente estudo enquadra-se na linha de pesquisa qualitativa com o enfoque descritivo referenciando analisar a brincadeira e música como atividades essenciais para o desenvolvimento na educação infantil, que é caracterizado pela não manipulação do pesquisador diante dos fatos ou fenômenos pesquisados.

De acordo com os objetivos propostos e as hipóteses levantadas no desenvolvimento do tema serão trabalhados dois tipos de pesquisas: as pesquisas bibliográficas que procura explicar um problema a partir das referências teóricas publicadas e o estudo de caso que é voltada para a fase experimental e observável dos fenômenos.

O estudo terá como método de abordagem, o método indutivo que se inicia com dados das situações singulares para a conclusão geral, que pode ou não ser verdadeira, ou seja, vai do particular para o geral.

Figura 5 - Desenho de Investigação



Fonte: próprio Autora/2022

Descrição da população e amostra

Para diagnosticar essa investigação será possível analisar através dos procedimentos de amostragem a representatividade da população com qualidade e quantidade dando condições adequada a população da Escola Municipal de Educação Infantil Dirce Pinheiro. Com 20 turmas, 58 professores, 2 pedagogas e 1 gestor, 16 administrativos e 16 serviços gerais. E 1200 crianças na faixa etária de 4 e 5 anos de idade.

Amostras

Na aplicação do questionário (Roteiro de Pesquisa), a pesquisadora não participa do momento de resposta, as questões serão formuladas, através do google forms. Tendo parte na pesquisa: 01 gestora, 02 pedagogos e 10 professores. Chegando um total de, no mínimo 13 (treze) pessoas envolvidas no processo de dados a ser investigados. A escolha de dados a serem coletados, deu-se por ser os mais viáveis ao tipo de pesquisa trabalhada.

Local e período do estudo

Os dados coletados na pesquisa de campo obtidos no início do segundo semestre de 2020 foram e foram até segundo semestre de 2021, analisados com base nos estudos teóricos realizados no decorrer da construção da dissertação

Quadro 1 - da Identificação da escola

Nome da Escola	Escola Municipal de Educação Infantil Dirce Pinheiro
Grau de Ensino	Educação Infantil (I E II Períodos)
Localização	Zona Urbana
Endereço completo:	Rua Estrada Coari Itapéua, Nº 171, Bairro Itamaraty
Data de fundação da Escola	08 de Abril De 2006
Turnos de Funcionamento	Manhã: das 7h15 às 11h30 Tarde: das 13h15 às 17h30
Níveis de Ensino Ofertado	Educação Infantil
Gestor da Escola:	Nome: Elivane Belém Tavares

Fonte: próprio autor/2022

Vale ressaltar que muitas são as dificuldades que encontramos no espaço escolar com relação a participação da família na escola. Pois ainda se percebe impregnada a cultura de que é da escola o dever de educar os alunos, e que a família pouco deve participar deste processo. A educação é uma missão árdua, complexa, porém é imprescindível a disposição, a coragem, a determinação, o otimismo, a interação e acima de tudo o comprometimento dos envolvidos, de participarem desta luta. Temos convicção de que todos os envolvidos, participando ativamente, com responsabilidade e compromisso, terão sucesso positivo no processo educativo.

MARCO ANALÍTICO

Apresentação dos resultados

O resultado dessa pesquisa qualitativa terá como base os dados coletados, durante a revisão bibliográfica, aplicação do questionário e Observação de campo, técnicas usadas para uma conclusão descritiva, adequada e coerente, concernente ao tema pesquisado.

Os questionários respondidos pelos educadores revelam que não há planejamento de atividades que envolvam as propriedades dos sons: altura, timbre, duração e intensidade.

Todas as atividades citadas à cima podem ser utilizadas na Educação Infantil, porém, percebe-se que os educadores questionados realizam atividades com música para cumprir outras funções que não o trabalho com essa linguagem por si mesma, como por exemplo, na hora

do lanche, datas comemorativas, para passar novos conceitos e aumento de vocabulário.

Ainda que esses procedimentos venham sendo repensados, muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional. Contata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área da música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento constrói. (BRASIL, 1998, p. 47).

No princípio, podemos supor, era o silêncio. Havia silêncio porque não havia movimento e, portanto, nenhuma vibração podia agitar o ar – um fenômeno de fundamental importância na produção do som. A criação do mundo, seja qual for a forma que ocorreu, deve ter sido acompanhada de movimento e, portanto, de som. (O. KARÓLY *apud* BRITO, 1990, p.5)

Os questionários respondidos pelos educadores revelam que não há planejamento de atividades que envolvam as propriedades dos sons: altura, timbre, duração e intensidade.

Todas as atividades citadas à cima podem ser utilizadas na Educação Infantil, porém, percebe-se que os educadores questionados realizam atividades com música para cumprir outras funções que não o trabalho com essa linguagem por si mesma, como por exemplo, na hora do lanche, datas comemorativas, para passar novos conceitos e aumento de vocabulário.

Ainda que esses procedimentos venham sendo repensados, muitas instituições encontram dificuldades para integrar a linguagem musical ao contexto educacional. Contata-se uma defasagem entre o trabalho realizado na área da música e nas demais áreas do conhecimento, evidenciada pela realização de atividades de reprodução e imitação em detrimento de atividades voltadas à criação e à elaboração musical. Nesses contextos, a música é tratada como se fosse um produto pronto, que se aprende a reproduzir, e não uma linguagem cujo conhecimento constrói. (BRASIL, 1998, p. 47).

No princípio, podemos supor, era o silêncio. Havia silêncio porque não havia movimento e, portanto, nenhuma vibração podia agitar o ar – um fenômeno de fundamental importância na produção do som. A criação do mundo, seja qual for a forma que ocorreu, deve ter sido acompanhada de movimento e, portanto, de som. (O. KARÓLY *apud* BRITO, 1990, p.5)

Uma das questões fundamentais a ser abordada com as crianças é o que vem a ser a música. A música é a linguagem que organiza som e silêncio, este deve ser o primeiro conceito para elas sobre música. Som é tudo o que soa e tem movimento, estamos cercados por estas expressões o tempo todo.

No princípio, podemos supor, era o silêncio. Havia silêncio porque não havia movimento e, portanto, nenhuma vibração podia agitar o ar – um fenômeno de fundamental importância na produção do som. A criação do mundo, seja qual for a forma que ocorreu, deve ter sido acompanhada de movimento e, portanto, de som. (O. KARÓLY *apud* BRITO, 1990, p.5)

Resultados integral da investigação

As principais questões que nortearam a pesquisa foi a seguinte: Como as concepções de gestão democrática está sendo desenvolvida na escola pública? O procedimento metodológico

utilizado foi o Estudo de Caso, (Creswell,2014 p.102):

É uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de um caso, objetivando organizar um relatório ordenado e crítico de experiência ou avaliá-la analiticamente a fim de tornar decisões a seu respeito ou uma ação transformadora.

Os dados foram obtidos através de aplicação de questionários no roteiro de entrevista para, professores e gestora da Escola Dirce Pinheiro e descrição da observação; também se utilizou da observação direta cujos resultados serão expostos a seguir.

Descrição dos participantes

Para pesquisa foram escolhidas 4 professoras que trabalham na educação infantil, pois as mesmas condizem com área desta pesquisa. As professoras participantes da pesquisa lecionam na Escola Municipal Dirce Pinheiro. A professora 1 é formada no ensino superior completo do curso de Licenciatura do curso de Pedagogia, tendo 58 anos de idade e tem como tempo de serviço prestado na educação 32 anos. A professora 2 tem formação e pós-graduação em orientação e supervisão educacional, tendo 32 anos de idade e com tempo de serviço prestado na educação de 12 anos de trabalho. A professora 3 possui formação no curso superior em licenciatura plena em história, com 31 anos de idade, com tempo de serviço prestado à educação de 3 anos de trabalho. Já a professora 4 possui ensino superior incompleto, estando cursando pedagogia, com 23 anos de idade; tem de tempo de serviço prestado na educação de 2 anos, sendo a mais nova do campo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta proposta evidencia a relevância da presença da música e da brincadeira como fatores facilitadores da aprendizagem, por estimular nossos alunos nas atividades da sala de aula de forma criativa e prazerosa, além de auxiliar o desenvolvimento integral da criança. Brincar e cantar são importantes para diversos aspectos do desenvolvimento.

Objetivo foi Identificar de que maneira a brincadeira e música influenciam nas atividades essenciais do desenvolvimento da educação infantil, um estudo de caso na escola de educação infantil Dirce Pinheiro do município de Coari – Amazonas 2020, O processo de ensino-aprendizagem é um ato dinâmico, onde o corpo não pode ficar estático, sem prazer e emoção.

A emoção, a liberdade de criação, a expressão corporal são elementos facilitadores no fortalecimento da identidade do educando, na sua autoestima da qual resulta uma aprendizagem prazerosa. É possível desenvolver uma prática pedagógica mais interessante e rica em oportunidades de interação. Enfim, a brincadeira e a música constituem aspectos inerentes à criança e por isso são linguagens essenciais da Educação Infantil. E ainda, podemos observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

Elas demonstram aceitação da música, e a insere em suas práticas, para ilustrar um conteúdo, descontrair a turma, ou motivar a criação/uso de instrumentos musicais artesanais. É preciso também ressaltar que não foi percebida, diante das respostas, uma ação pedagógica que expressa diretamente o trabalho interdisciplinar ou multidisciplinar envolvendo a música. Isto

reflete a realidade do ensino e a predominância do trabalho com conteúdos isolados. Assim, por mais que se tenha explicitada a importância do trabalho com a música, deduz-se que ela é ainda pouco utilizada como prática curricular.

REFERÊNCIAS

Piaget, J. (2013) A Formação social do símbolo na criança. 4 eds. Rio de Janeiro: LTC, tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica.

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

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas: A teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CAMPBELL, Linda; CAMPBELL, Bruce; DICKINSON, Dee. Ensino e aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MARTINS, Lígia Márcia. O Ensino e o Desenvolvimento da Criança de Zero a Três Anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Orgs). Ensinando aos pequenos de zero a três anos. Campinas – SP: Editora Alínea, 2009, p. 93 a 121.

Marconi, M. de A.; LAKATOS, E. M. (1999). Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas.

PICCININ, Priscila V. A intencionalidade do trabalho docente com as crianças de zero a três anos na perspectiva Histórico-Cultural. 2012. 76 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Brinquedo e Infância: um guia para pais e educadores em creche – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 61 a 67.

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

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. 4.ed., São Paulo, Atlas, 2003.

Brasil (1998). MEC/Secretaria de Educação Fundamental. O Brincar - Versão Preliminar do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE.

BRITO, Teca Alencar de. Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

**A regionalização da merenda escolar:
um breve histórico da legislação no
panorama do descritivo**

**The regionalization of school meals:
a brief history of legislation in the
overview of the description**

Francisca Aldeane Minguim de Almeida

Professora graduada em Normal Superior Universidade Estadual do Amazonas -UEA Mestre em Ciências da Educação Universidade Del Sol- UNADES

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM –doutora Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade de San Lorenzo – Unisal: <https://orcid.org/ID-0000-0001-9353-2185> <http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.26

RESUMO

Temática relacionada a merenda escola e a regionalização dos alimentos local se tomou um estudo de caso de forma descritiva das políticas educacionais, o hábito da boa educação nutricional deve ser estimulado no ambiente escolar tanto na teoria quanto na prática, razões pelas quais muitas escolas já se alinham com essa filosofia, e tanto orientam para alimentos saudáveis; quanto proíbem seus alunos quanto ao consumo de frituras e doces em ambiente escolar. Tem como objetivo central analisar como se dar a regionalização da merenda escolar. o estudo de caso pautada nas políticas públicas, os objetivos específicos são Identificar as diretrizes do FNDE e PNAE que norteiam o embasamento da merenda escolar nas escolas referente a regionalização da merenda escolar como estudo de caso, exemplificar como se papel da agricultura familiar na oferta da regionalização da merenda escolar no município de Coari, nas escolas Municipais da Rede Urbana. A metodologia adotada é de cunho, qualitativo e quantitativo, como enfoque sistemático direcionando ao modelo sistêmico, para estudar as políticas públicas desenvolvidas para o meio rural, enfocando-se principalmente na alimentação escolar, na regionalização dos alimentos. Resultados mostrou a importância do programa PREME do Estado do Amazonas e Programa de Alimentação Escolar (PNAE).

Palavras-chave: merenda escolar. legislação. regionalização.

ABSTRACT

Theme related to school meals and the regionalization of local food became a case study in a descriptive way of educational policies, the habit of good nutrition education should be stimulated in the school environment both in theory and in practice, reasons why many schools already they align with this philosophy, and are both oriented towards healthy foods; how much they prohibit their students from the consumption of fried foods and sweets in the school environment. Its main objective is to analyze how to give the regionalization of school meals. the case study based on public policies, the specific objectives are to identify the guidelines of the FNDE and PNAE that guide the basis of school meals in schools referring to the regionalization of school meals as a case study, to exemplify how the role of family farming in the provision of regionalization of school lunches in the municipality of Coari, in the Municipal schools of the Urban Network. The methodology adopted is qualitative and quantitative, with a systematic approach directing to the systemic model, to study the public policies developed for the rural environment, focusing mainly on school meals, on the regionalization of food. Results showed the importance of the PREME program of the State of Amazonas and the School Feeding Program (PNAE).

Keywords: school meals. legislation. regionalization.

INTRODUTÓRIO

Apesar da seriedade e relevância da alimentação escolar é notório, por notícias de jornais (em Manaus, por exemplo, a imprensa apelidou o ex-governador de José Melo de Oliveira de “Zé Merenda”, quando de sua passagem pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas e alusão aos desvios de merenda escolar; também no ano de 2006, foi deflagrada pela Polícia Federal a “Operação Saúva” em que empresários e funcionários públicos foram presos

por licitações fraudulentas em relação à merenda escolar) que muitas vezes esse direito do estudante torna-se suprimido em face aos desvios das verbas destinadas a sua alimentação, e isso ocorre em muitos municípios do nosso país.

Os valores nutricionais preconizados pelo PNAE têm por objetivos: “Combater a desnutrição, melhorar a imunidade, pois menos adoecimento será mais dias na escola, e o combate ao baixo desempenho nos estudos que muitas vezes levam a desistência e a evasão escolar” (CAVALCANTE, 2009, p. 9).

Foram utilizados também documentos da Companhia Nacional de Abastecimento – CONAB e do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome – MDS sobre o PAA, que visa fortalecer esse segmento a partir da compra de seus produtos. Além dessas fontes, foram utilizados depoimentos e declarações de gestores públicos e agricultores familiares envolvidos nos projetos de desenvolvimento local a partir da merenda escolar. De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), popularmente conhecido como merenda escolar foi implantado em 1955, pelo Governo Federal, visando garantir, através da transferência de recursos financeiros, a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas e filantrópicas.

MARCO TEÓRICO

É necessário empoderar a agricultura familiar porque há décadas atrás era considerada inferior em suas localidades rurais; as famílias ribeirinhas ou quilombolas eram apenas pequenos produtores comuns que não tinha uma plantação variada por falta de investimentos e de políticas públicas que não era elaborada pelos governantes municipais, estaduais e federais. Assim, acontecia o êxodo rural como nos relata “pequenos produtores, tinham seu futuro marcado pela eliminação, cedendo lugar às empresas agropecuárias, no processo de modernização capitalista, afinal, havia grande pobreza no meio rural, impulsionando as pessoas a migrarem para os meios urbanos”. (SCHMITZ; MOTA, 2008).

Nesse contexto, abordaremos a agricultura familiar como meio de produção eficiente na biodiversidade de alimentos que a sociedade precisa “a agricultura familiar caracteriza-se, dentre outros aspectos, pelo cultivo da terra utilizando mão-de-obra própria, ou seja, os próprios membros da família são responsáveis pelo cultivo” (PORTUGAL, 2004). Enfatizando que nesse processo as famílias de baixa renda ou que não possui nenhuma renda começará a disponibilizar uma aquisição financeira pelo seu trabalho.

Outra situação de respaldo da agricultura familiar está dentro da legislação do Artigo 3º da Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, o Estado estabelece:

Art. 3º Para os efeitos desta Lei, considera-se agricultor familiar e empreendedor familiar rural aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos:

I - Não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais;

II - Utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento;

III - Tenha renda familiar predominantemente originada de atividades econômicas vinculadas ao próprio estabelecimento ou empreendimento;

III - Tenha percentual mínimo da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, na forma definida pelo Poder Executivo; (Redação dada pela Lei nº 12.512, de 2011).(BRASIL, 2006, p.1)

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) se constitui como uma das mais antigas políticas públicas do governo federal, datando de meados dos anos de 1950. As premissas da estruturação de tal programa, desde o seu momento inicial, estão baseadas em estabelecer uma alimentação adequada e satisfatória para os alunos das diferentes redes de ensino.

No Brasil, a problemática da nutrição saudável nas escolas era discutida desde a década dos anos de 1940. Nessa época, o Instituto de Nutrição lançou uma proposta que defendia que o governo federal tinha como dever, promover meios para a oferta da merenda escolar em âmbito nacional. Entretanto, por indisponibilidade de recursos financeiros na época, não foi possível estabelecer tal recomendação (BRASIL, 2012).

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) se constitui como uma das mais antigas políticas públicas do governo federal, datando de meados dos anos de 1950. As premissas da estruturação de tal programa, desde o seu momento inicial, estão baseadas em estabelecer uma alimentação adequada e satisfatória para os alunos das diferentes redes de ensino.

Percebemos, desse modo, que, antes da Constituição Federal (CF) de 88, o atendimento aos alunos com merenda era possível somente se sobrasse orçamento e seria destinado aos alunos considerados carentes. Dessa forma, alunos de escolas não caracterizadas como “carentes” poderiam não receber verbas destinadas à compra de merenda escolar.

A partir da Constituição Federal de 1934, foram promulgadas quatro Constituições para a Nação, mas, somente na de 1988, foram criados dispositivos para a educação, tornando-se o Estado o sujeito maior dessa prestação social e da garantia de alimentação escolar (BRASIL, 2011). Nesse sentido, Cury e Ferreira (2009, p. 35) apontam que [...] a educação, condição para a formação do homem é tarefa fundamental do Estado, é um dos deveres primordiais, sendo que, se não o cumprir, ou o fizer de maneira ilícita, pode ser responsabilizado [...]. A partir no momento que a Constituição Federal colocou o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) como um dever do Estado e dos órgãos federais, ele se tornou um dos maiores programas nacionais, em termos de recursos e alcance territorial.

Conforme o Fundo do Desenvolvimento da Educação (FNDE), os princípios do PNAE devem atender às exigências do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) - (BRASIL, 2012), que é garantir aos estados e municípios uma organização voltada para políticas públicas da alimentação escolar de qualidade e constante. Para compreendermos o PNAE, apresentaremos, na próxima subseção, o histórico e as legislações que lhe deram origem e como ele se apresenta na atualidade, enquanto política pública brasileira.

BREVE HISTÓRICO DO PNAE ENQUANTO POLÍTICA PÚBLICA

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), mais conhecido como merenda escolar, tem como órgão financiador o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

e teve seu início por volta de 1950. Durante vários anos, tentou se fixar como política pública por meio de programas, campanhas, planos e iniciativas de programas de ajuda interamericana, entre os quais se destacavam os programas como: os Alimentos para a Paz, o Programa de Alimentos para o Desenvolvimento e o Programa Mundial de Alimentos (PMA) - (BRASIL, 2012).

Na década de 50, do século XX, foi redigido o documento “Conjuntura Alimentar e o Problema da Nutrição no Brasil” (BRASIL, 2012). Neste se apresentou, pela primeira vez, a estrutura de um programa de alimentação escolar, sob a responsabilidade do governo federal e com abrangência nacional. Do plano original, apenas o Programa de Alimentação Escolar evoluiu, com financiamento do Fundo Internacional de Socorro à Infância (FISI), atualmente UNICEF.

A estruturação dos pressupostos de alimentação escolar só se consolidou em 31 de março de 1955, por meio do Decreto nº 37.106 (BRASIL, 1955), quando foi instituída a Campanha da Merenda Escolar (CME), alterada, posteriormente, pelo Decreto nº 40.052 (BRASIL, 1956), com a criação da Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNAE), sob responsabilidade da Comissão Nacional de Alimentos (CNA).

Ainda em 1955, instalaram-se as representações regionais do CNA nos estados cujo objetivo principal era atender às necessidades da população carente, oferecendo melhores condições alimentares. Visava-se, com os conselhos regionais, ao desenvolvimento físico e cognitivo dos alunos, por meio da diminuição do índice de evasão e repetência. Buscava-se melhorar o rendimento escolar e um melhor aprendizado. Desse modo, fortaleceu-se a ideia de que a alimentação escolar estava intimamente ligada ao sucesso e à permanência dos discentes nos ambientes escolares. Isso originou, em 1956, a Campanha Nacional de Merenda Escolar (CNME), objetivando a abrangência nacional. Já em 1976, o CNAE fez parte do II Programa Nacional de Alimentação e Nutrição (PRONAN) que, em 1979, passou a se denominar Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).

Em 1983, pela Lei nº. 7.091 (BRASIL, 1983), o Instituto Nacional de Assistência ao Educando fundiu-se à Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), ligado ao Ministério da Educação e Cultura. Tal fusão alocou a responsabilidade do gerenciamento da merenda escolar, não mais de forma isolada, visto que a temática da *nutris* básica do educando era vista como questão de saúde pública e não de responsabilidade educacional, configurando-se, então, alimentação escolar e subsídios escolares como demandas sociais específicas. Albaneide Peixinho salienta que,

Simultaneamente, as propostas para a alteração da Constituição Federal surgiam grandes discussões e debates no país, aconteciam, refletidos em conferências como a de Saúde e a Conferência de Alimentação e Nutrição, que indicou as diretrizes e princípios para as políticas públicas de saúde, educação, alimentação e nutrição (PEIXINHO, (2011, p. 43).

Os eventos citados pelo autor podem ter contribuído para o fortalecimento de políticas públicas voltadas à merenda escolar que, com a fusão dos departamentos/institutos, passou a ser fator agregador de saúde pública, tornando a questão da oferta da merenda escolar não apenas uma garantia de saúde pública, mas uma necessidade básica educacional. Tal fato foi expresso na gestão centralizada do Ministério da Educação e Cultura, quando o governo federal repassou aos Estados e Municípios as verbas necessárias para executabilidade do programa. Além dessa questão, a União passou a ser um órgão gerenciador da alimentação escolar, devendo executar as diferentes etapas do PNAE, no que se refere à compra e distribuição dos produ-

tos destinados à alimentação escolar. O governo é, dessa maneira, responsável pela aquisição e distribuição dos alimentos e também pela elaboração dos cardápios.

A partir da análise do processo centralizado de distribuição dos gêneros de alimentação escolar pela União e suas características de gerenciamento, formulação, implementação e controle, o Programa de Alimentação passou a ser questionado por profissionais de saúde. Estes destacavam problemas como a alta dependência de produtos industrializados e baixa qualidade nos alimentos *in natura* ofertados. Sobre isso, Peixinho assim se manifesta:

A influência dos profissionais da área da alimentação e nutrição, no período que antecedeu a reforma da Constituição Federal, teve uma marcante posição na defesa de um Programa Social com ênfase na nutrição através da definição de referências nutricionais e nas compras locais. Com isso, permitiu-se a utilização de alimentos mais saudáveis e menos industrializados, imprimindo a discussão do respeito aos hábitos regionais, instituindo o controle de qualidade, bem como o teste de aceitabilidade dos alunos (PEIXINHO, 2011, p. 46).

Tais problemas, aliados à baixa qualidade dos gêneros, trouxeram, para o órgão gerenciador, um desafio no atendimento às necessidades básicas dos discentes, quando se levava em conta a regionalidade do educando. Aliado a isso, acontecia uma morosidade na compra e na distribuição logística dos insumos que precisavam ser entregues com qualidade para seu consumo. Coutinho (2011, p. 44), que ocupou o cargo de diretor adjunto do PNAE (1984 a 1985), aprofunda o debate sobre a problemática, dizendo em seu relato:

Tínhamos muitos problemas para atender: clientela vivendo com grandes diferenças sociais no país, mitos, cultura, tradição e alinhar a concepção do respeito aos direitos de cada escolar em se alimentar de acordo com a realidade cultural, além de iniciar o processo de discussão de fomentar a alimentação saudável e adequada, era muito complexo. Continuar com a centralização, significava tratar com alto custo dos produtos e grandes perdas de alimentos, pois estragavam no caminho, desvios devidos a saques nas estradas, além dos atrasos nas entregas, ou seja, diversos problemas obrigavam o debate sobre a gestão do Programa.

Em outras palavras, aparece, na citação, a crítica à inexistência de produtos locais e as dificuldades citadas pelo organizador do programa dos anos de 1984-1985. Essa questão foi, em parte, resolvida, como veremos à frente, com a inserção das preocupações da agricultura familiar que será explicitada.

Mesmo com a promulgação da Lei nº 8.913, que institucionalizou a descentralização do PNAE, sua consolidação, já sob o gerenciamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE), se deu com a Medida Provisória nº 1.784, de 1998, em que, além do repasse direto a todos os municípios e Secretarias de Educação, a transferência passou a ser feita automaticamente, sem a necessidade de convênios ou de quaisquer outros instrumentos similares. Segundo o artigo 2º da MP:

A transferência de recursos financeiros objetivando a execução descentralizada do Programa Nacional de Alimentação Escolar será efetivada automaticamente pela Secretaria Executiva do FNDE, sem necessidade de convênio, ajuste, acordo ou contrato, mediante depósito em conta corrente específica.

Desde sua criação, em 1955, o PNAE tinha como modalidade de operacionalização a forma centralizada, cuja execução é de responsabilidade do órgão gerenciador, na atualidade, o FNDE. Em outras palavras, o órgão executa todas as etapas do Programa, sendo responsável pela aquisição e distribuição dos alimentos e também pela elaboração dos cardápios. Com a descentralização, efetivada em 1998, cada estado ou município poderia gestar os recursos,

no que diz respeito à compra dos gêneros alimentícios, a fim de dar agilidade ao processo de aquisição dos gêneros da merenda escolar, bem como promover a economia local e incentivar a produção e a valorização dos agricultores da região. A partir do momento que a responsabilidade pelo Programa passou a ser de âmbito local, os alunos atendidos por essa política pública tiveram benefícios em relação a poder consumir alimentos produzidos na sua própria região. Dessa forma, o PNAE ainda tende a contribuir para o desenvolvimento social e econômico local.

Um marco importante do PNAE pode ser observado na publicação da outra reedição da MP nº 1.784/98, em 2 de junho de 2000, sob o número 1979-19, que estabelece a criação, em cada município brasileiro, de Conselho de Alimentação Escolar (CAE) como órgão deliberativo, fiscalizador e de assessoramento para a execução do Programa. Isso concedeu à população local o direito de se tornar presente e atuante, permitindo que as necessidades de cada região sejam percebidas e levadas em conta na aquisição dos alimentos. Atualmente, os CAE são formados por representantes de entidades civis organizadas, dos trabalhadores da educação, dos discentes, dos pais de alunos e representantes do Poder Executivo.

A partir de 2006, houve uma nova mudança no Programa: a exigência de nutricionista nas escolas, para que a alimentação dos alunos pudesse ter uma melhor qualidade nutricional. Nesse mesmo ano, surgiu a parceria do FNDE com as Instituições Federais do Ensino Superior e criou-se o Centro de Colaboradores de Alimentação e Nutrição Escolar (CECANES). Este tinha como papel principal aproximar a força de trabalho de profissionais de nutrição às necessidades nutricionais dos alunos, assegurando que cardápio disponibilizado pelo Programa fosse elaborado por profissionais da área, garantindo que os alunos recebessem alimentação saudável.

Deste ponto em diante, torna-se obrigatório o vínculo de um profissional de nutrição com o setor de alimentação da entidade executora do PNAE, ou seja, cada ente federado deveria contar, em seu quadro de servidores, com um nutricionista habilitado, responsável pela elaboração do cardápio de alimentação da rede de ensino, visando atender às necessidades nutricionais mínimas estabelecidas, em consonância com a Resolução CD/FNDE nº 32/2006. A resolução traria melhorias para a qualidade da merenda servida aos alunos, pois ficam ressalvadas as seguintes obrigações, nos artigos 2º e 3º:

Art. 2º. Os cardápios do Programa de Alimentação Escolar (PAE), sob a responsabilidade dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, serão elaborados por nutricionista habilitado na forma da Lei nº 8.234, de 17 de setembro de 1991. Art. 3º. Compete ao nutricionista, no exercício de atividades profissionais no âmbito do Programa de Alimentação Escolar (PAE), programar, elaborar e avaliar os cardápios, observando o seguinte: I - adequação às faixas etárias e aos perfis epidemiológicos das populações atendidas; II - respeito aos hábitos alimentares de cada localidade e à sua vocação agrícola; III - utilização de produtos da região, com preferência aos produtos básicos e prioridade aos produtos semielaborados e aos in natura (FNDE, 2006).

Atualmente, são atendidos pelo Programa os alunos de toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos) matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias (conveniadas com o poder público), por meio da transferência de recursos financeiros.

Em consonância com a Constituição Federal, no artigo 208, incisos IV e VII, foram estabelecidos valores de repasse financeiro para as escolas. No período de escrita desta dissertação, os valores são os expressos no quadro 1.

Quadro 1 – Recursos para merenda escolar recebidos da União (2016)

MODALIDADE	VALOR R\$
Creches	1,07
Pré-escola	0,53
Escolas indígenas e quilombolas	0,64
Ensino Fundamental e Médio	0,36
Educação de Jovens e Adultos	0,32
Ensino integral	1,07
Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	2,00
Atendimento Educacional Especializado	0,55

Fonte: FNDE (2017)

O repasse dos valores, acima descritos, é feito diretamente aos estados e municípios com base no Censo escolar, realizado no ano anterior ao do atendimento. O Programa pode ser acompanhado e fiscalizado diretamente pela sociedade, por meio dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), pelo FNDE, pelo Tribunal de Contas da União (TCU), pela Controladoria Geral da União (CGU) e pelo Ministério Público.

Conforme demonstrado no quadro 1, o repasse do governo federal (GF) varia de acordo com a modalidade de ensino. No entanto, percebemos que o valor repassado pelo GF tende a ser insuficiente para a manutenção de um sistema de alimentação escolar com qualidade, visto que recebe complementação de recursos por parte do Governo do Estado (OLIVEIRA, 2016).

Mesmo levando em consideração que a aquisição dos produtos é realizada em grande quantidade pela entidade executora, em nosso caso a SEDUC, que visa reduzir o valor pago, o recurso repassado pelo FNDE para os entes federados (Estados, Distrito Federal e Municípios) pode não corresponder aos valores necessários para a compra dos gêneros alimentícios para atender aos alunos, durante sua permanência no ambiente escolar, no ano letivo.

O orçamento do PNAE, em âmbito nacional, foi, em 2015, de R\$ 3,8 bilhões, para beneficiar 42,6 milhões de estudantes da Educação Básica regular e de jovens e adultos. Com a Lei nº 11.947, de 16/6/2009, 30% desse valor, que corresponde a R\$ 1,14 bilhão, deve ser investido na compra direta de produtos da agricultura familiar, medida que tende a estimular o desenvolvimento econômico e sustentável das comunidades.

Dentro desse contexto, o PNAE pode ser considerado um importante programa de garantia à segurança alimentar no Brasil, pois, de acordo com o conceito de segurança alimentar tomado na Cúpula Mundial da Alimentação, realizada pela *Food and Agriculture Organization* (FAO), em Roma (1996), *apud* BELIK; CHAIM (2009), esta existe quando:

[...] toda pessoa, em todo momento, tem acesso físico e econômico a alimentos suficientes, inócuos e nutritivos para satisfazer suas necessidades alimentares e preferências quanto aos alimentos a fim de levar uma vida saudável e ativa.

Após mais de meio século de funcionamento, os programas de alimentação escolar do Brasil tendem a ser percebidos como constitutivos de intensos debates e formulações legais. Atualmente, o PNAE é o maior programa de suplementação alimentar no Brasil, tendo em vista sua abrangência e seu alcance. Espera-se que este seja fortalecido cada vez mais, para que possa atender aos alunos, visto que a alimentação escolar desempenha um papel fundamental

no processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, ao mesmo tempo em que também garante um suprimento mínimo de alimentos às populações carentes. A próxima seção será dedicada à apresentação mais detida da atual legislação do PNAE no Brasil e no Amazonas. Visamos, com isso, situar o caso de gestão em sua especificidade.

Legislação do PNAE: fundamentações da política no Brasil e no Amazonas

O Programa Nacional de Alimentação Escolar possui uma base de sustentação legal, desde o seu início, como destacamos na seção anterior. A legislação que o rege possui bases desde a Constituição Federal, passa pelo Plano Nacional de Educação (PNE), apresenta portarias e atos normativos sobre sua estruturação. Por essa razão, iremos situar, em primeiro lugar, as leis de base federal, para depois chegarmos ao caso do Amazonas.

Um ponto posto na Carta Magna se refere à merenda escolar, no já mencionado artigo 208, inciso VII: [...] atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988). Nesse sentido, Silva faz a seguinte consideração:

É a primeira vez que uma Constituição assinala especificamente objetivos do Estado brasileiro, não todos, que seria despropositado, mas os fundamentais, e, entre eles, uns que valem como base de prestações positivas que venham a concretizar a democracia econômica, social e cultural, a fim de efetivar na prática a dignidade da pessoa humana (SILVA, 1992, p. 93).

A promulgação dessas modificações realizadas na CF, com atendimentos aos alunos com programas suplementares, anteriormente mencionados, e, dentre eles, a alimentação, torna-se fato notório para a melhoria da qualidade na educação brasileira, pois o que outrora se autorizava como facultativo torna-se fator preponderante na prestação do serviço do Estado. Desse ponto em diante, foram introduzidas políticas para a evolução desse cenário e, conseqüentemente, da alimentação escolar.

Uma das políticas introduzidas para evolução desse cenário é a aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) que deve ser desdobrada pelos Estados, Distrito Federal e Municípios em planos decenais correspondentes. Inúmeros benefícios deverão contribuir para a melhoria da qualidade da educação em diferentes níveis e para reduzir a desigualdade social e regional, visando garantir a permanência dos alunos nas escolas.

O PNE dispõe, em três de suas metas (7, 9 e 19), sobre a necessidade da alimentação escolar como uma aliada que contribuirá para a melhoria da qualidade da educação, utilizando as seguintes estratégias:

(7.17) ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao (à) aluno (a), em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; 9.7) executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde; 19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções (PNE, 2014).

Tais estratégias foram estabelecidas para dar maior eficiência ao desenvolvimento do Programa, pois, no âmbito público, processos licitatórios, aquisição de suprimentos, recebimento, destinação e posterior fornecimento são etapas distintas entre si. Como a máquina pública luta com dificuldade para operar com qualidade em sua totalidade, faz-se necessário o levantamento de estratégias que configurem a perpetuação do Programa.

Sobre a mesma temática, a Resolução nº 32, de 2006, veio, mais tarde, a ser complementada pela Resolução nº 38 do FNDE (2009), que tem, como principais princípios, o direito à alimentação de todos os alunos matriculados na rede pública, gratuitamente e de forma igualitária, respeitando os hábitos alimentares e culturais, dando preferência para alimentos locais e saudáveis, com a participação da comunidade em geral como fiscalizadora das ações realizadas pelos Estados, Distrito Federal e Municípios.

Em consonância aos princípios do PNE e da Constituição, a Resolução nº 358 do Conselho Federal de Nutricionistas (CFN), que entrou em vigor em 18 de maio de 2005, estabelece critérios sobre as atribuições de nutricionista no âmbito do Programa de Alimentação Escolar (PNAE) e dá outras deliberações quanto à importância da atuação do profissional na execução do programa. Isso significa que o processo de fornecimento de merenda escolar passa a ter responsabilidade técnica, com elementos como cardápio adequado e valor nutricional preciso. Busca-se estabelecer, dessa maneira, a qualidade do serviço prestado e oportunizar aos educandos portadores de deficiências associadas à nutrição a disponibilização de um cardápio e tratamento diferenciado nas alimentações.

Acompanhando esse mesmo posicionamento, foi publicada a Portaria Interministerial nº 1.010/06 que instituiu as diretrizes para a Promoção da Alimentação Saudável nas Escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio das redes públicas e privadas, em âmbito nacional. Na referida portaria, reafirmaram-se as recomendações garantindo hábitos alimentares saudáveis como medida de prevenção e combate a doenças como diabetes e obesidade infantil.

No processo histórico da execução do PNAE, a Lei nº 11.947/2009, decretada pela Presidência da República, estabelece as diretrizes, objetivos, recursos financeiros, atribuições da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e dos Conselhos de Alimentação Escolar (CAE), além disso, institui que a alimentação escolar seja entendida como alimento oferecido no ambiente escolar, independentemente de sua origem, durante o período escolar. Diante de tais abordagens, observa-se que a finalidade do PNAE evidencia o encontro entre políticas nas áreas da educação e da saúde. A Lei nº 11.947/2009 regulamenta para a União, a partir da perspectiva da integração entre escola e saúde, algumas competências, tais como: a adoção de diretrizes para a melhoria da qualidade de vida dos alunos da rede pública da Educação Básica; orientações técnicas aos entes da federação; capacitação de recursos humanos; promoção de estudos e pesquisas e cooperação com outros entes públicos (BRASIL, 2009).

Diante do exposto, o fornecimento da alimentação escolar é uma obrigação dos entes federados (União, Estados e Municípios). Estes são responsáveis pelo suprimento aos estudantes, enquanto permanecerem na escola, cabendo à comunidade escolar (pais, professores e moradores do bairro), juntamente com o Conselho de Alimentação Escolar (CAE), zelar pelo cumprimento das responsabilidades dos entes.

Há, ainda, os agentes que participam do funcionamento do PNAE, entre os quais se encontra o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão responsável pela transferência dos recursos do governo federal para os entes federados. Cabe lembrar que esse recurso é complementar, tendo de ser completado pelos estados, municípios e Distrito Federal. O FNDE é responsável, também, pela normatização, coordenação, monitoramento, execução do PNAE, entre outras ações. Outro agente do processo de aquisição de merenda são as entidades executoras representadas, nos estados e no Distrito Federal, pelas secretarias estaduais de educação e, nos municípios, as prefeituras municipais e, também, as escolas federais. Essas instituições são responsáveis pelo recebimento e pela execução do dinheiro transferido pelo FNDE.

As secretarias estaduais de educação são responsáveis pelo atendimento das escolas públicas e filantrópicas estaduais e as do Distrito Federal. As secretarias também são responsáveis pelas escolas indígenas e quilombolas de sua jurisdição. As prefeituras municipais são responsáveis pelo atendimento das escolas públicas municipais, escolas filantrópicas, quilombolas e indígenas e podem também ser responsáveis pelas escolas estaduais (desde que tenham autorização das secretarias estaduais de educação). Já as escolas federais, quando optam por oferecer alimentação, recebem diretamente o recurso.

O repasse dos recursos financeiros para os entes federados (Estados, Distrito Federal e Municípios), para aquisição de gêneros alimentícios para fornecimento de alimentação escolar, deu-se a partir da descentralização do Programa do governo federal, com a Lei nº 8.913 (1994), mas a consolidação ocorreu com criação da MP nº 1.784, de 14/12/1998, que estabeleceu a modalidade operacional na forma descentralizada para execução do PNAE. Com isso, o governo federal não mais compraria os produtos para a merenda para serem encaminhados às entidades executoras, mas, sim, passaria a repassar a verba, com base no número de alunos matriculados, registrados no censo escolar, do ano anterior. Assim, os Estados, Distrito Federal e Municípios poderiam transferir esses recursos para as suas respectivas escolas e, dessa forma, também aderir à modalidade descentralizada. Nesse caso, as escolas seriam as Unidades Executoras do Programa e não mais os entes federados.

Conforme fora anteriormente mencionado, há outros órgãos e entidades que participam do PNAE, dentre eles está o Conselho de Alimentação Escolar (CAE), órgão colegiado deliberativo e autônomo, composto por representantes da sociedade civil, pais de alunos, professores e, também, por representantes do poder executivo e legislativo, que têm o objetivo de fiscalizar a execução da alimentação escolar em seu fluxo, ou seja, desde o recebimento do recurso federal até a distribuição das refeições nas escolas; Tribunal de Contas da União e Secretaria Federal de Controle Interno: atuam como órgãos fiscalizadores externos; Ministério Público da União: é o órgão responsável pela apuração de denúncias em parceria com o FNDE; Conselho Federal e Regional de Nutricionistas: são responsáveis pela fiscalização do exercício do nutricionista, inclusive na alimentação escolar.

Um desses órgãos no estado do Amazonas é o Conselho de Alimentação Escolar (CAE), criado por meio do Decreto nº 26.473 (2007) e alterado pelo Decreto nº 31.063 (2011). De acordo com o portal do governo Estado do Amazonas, o CAE é um órgão colegiado de caráter fiscalizador, permanente, deliberativo e de assessoramento. A finalidade do CAE está descrita no quadro 2.

Quadro 2 - Finalidade do CAE do Amazonas (2010)

Órgão	Finalidade
Conselho de Alimentação Escolar	<ul style="list-style-type: none">- Monitorar e fiscalizar a aplicação dos recursos federais transferidos à conta do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), zelando pela sua melhor aplicabilidade;II - Acompanhar e monitorar a aquisição dos produtos adquiridos para o PNAE, em todos os níveis, zelando pela qualidade, desde a aquisição, distribuição, até o recebimento da refeição pelos escolares, com observância às boas práticas higiênicas e sanitárias.III - Orientar sobre o armazenamento dos gêneros alimentícios seja em depósitos da Entidade Executora e/ ou das escolas;IV - Comunicar à Entidade Executora- EE ou Vigilância Sanitária, a ocorrência de irregularidade em relação aos gêneros alimentícios, tais como: vencimento do prazo de validade, deterioração, desvios e furtos, dentre outros, para que sejam tomadas as devidas providências;V - Divulgar em locais públicos os recursos financeiros do PNAE transferidos à Entidade Executora;VI - Apresentar relatórios de atividades ao FNDE, quando solicitado;VII - Acompanhar a elaboração dos cardápios da alimentação escolar, opinando sobre a sua adequação à realidade local;VIII - Promover a integração de instituições, agentes da comunidade e órgãos públicos, a fim de auxiliar as equipes dos Executivos Estaduais e Municipais, responsáveis pela execução do PNAE quanto ao planejamento, acompanhamento, controle e avaliação da prestação dos serviços da alimentação escolar;IX - Realizar estudos e pesquisas de impacto da alimentação escolar, entre outros de interesse do PNAE;X - Apresentar ao Governo Estadual proposta e recomendações sobre a prestação de serviços de Alimentação Escolar adequada à realidade local e às diretrizes de atendimento ao PNAE;XI - Divulgar a atuação do Conselho de Alimentação Escolar - CAE como organismo de controle social e de fiscalização do PNAE;XII - Comunicar ao FNDE, à Controladoria Geral da União, ao Ministério Público, aos Tribunais de Contas e aos demais órgãos de controle qualquer irregularidade identificada na execução do PNAE;XIII - Dar conhecimento aos Conselhos Municipais de Alimentação Escolar, das informações relativas à transferência de recursos para a execução do PNAE, pelo município, nas escolas estaduais na sua base territorial.

Fonte: Portal da SEDUC (2016)

A apresentação sobre a legalidade do PNAE permite perceber que, para seu funcionamento, é necessário o envolvimento de variadas pessoas e instituições. Isso também mostra o quanto esse programa é importante e complexo. Portanto, a compreensão e a participação dos diferentes sujeitos educacionais e governamentais integrados às suas problemáticas podem melhorar a política de alimentação escolar e a saúde dos estudantes.

MARCO METODOLÓGICO

A pesquisa foi descritiva e analítica voltada para os dados obtidos a partir de documentos dos órgãos que se fazem presentes na Coordenadoria Regional de Educação Estadual de Coari - SEDUC, IDAM averiguando quais produtores rurais são cadastrados na Agricultura Familiar que comercializam seus produtos, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE através de dados quantitativos; terá uma abordagem qualitativa perfazendo uma análise sobre o mesmo. A pesquisa consiste na eficácia de informações de coletas para entendermos a merenda escolar como um dos principais fatores de aprendizagem das crianças na escola.

Este item destaca os procedimentos metodológicos utilizados na construção da dissertação. De acordo com Creswell (2010) o método de pesquisa envolve a forma de coletar os dados,

de analisá-los e a interpretação desses dados que o pesquisador propõe para seu trabalho.

Grande parte da população do estado está concentrada na região metropolitana de Manaus, também conhecida como Grande Manaus. Nesta região moram, segundo ainda dados de 2007, aproximadamente 2.006.870 pessoas, representando uma taxa de urbanização (percentagem da população da área urbana em relação à população total) de 62,28%. Criada por decreto lei complementar estadual nº 52, de 30 de maio de 2007, a Grande Manaus é composta por oito municípios em processo de urbanização: Manaus, Presidente Figueiredo, Rio Preto da Eva, Itacoatiara, Careiro do Várzea, Iranduba e Novo Airão.

A natureza metodológica deste trabalho foi pautada em métodos qualitativa/quantitativo que, segundo Creswell (2010) se referem à junção da abordagem qualitativa e quantitativa. A pesquisa possui um enfoque descritivo, em que, de acordo com o mesmo autor, se relata o comportamento de uma determinada variável da amostra, utilizando instrumentos estatísticos para analisar as variáveis.

Nesse sentido, optamos pela realização da pesquisa mista – quantitativa e qualitativa que segundo Minayo (2004), procura descrever, compreender, explicar e analisar a realidade social, dirigindo-se a contextualizações relacionadas aos aspectos culturais, históricos, sociais e estruturais. Envolve experiências cotidianas de um determinado grupo social, onde há a descrição e interpretação de suas representações e os seus significados (MOLINA NETO, 2004).

Voltando as apresentações pesquisas, que assim nos mostra sobre a pesquisa descritiva: Na pesquisa descritiva, se observam, registram, analisam, classificam, e interpretam os fatos, sem que o pesquisador lhes faça qualquer interferência segundo Preste (2007, p. 26).

A investigação foi analisada com diferentes técnicas utilizada na coleta de dados que propiciaram a elaboração do material discursivo em estudo. Uma das técnicas foi a análise bibliográfica dos autores que abordam principalmente o estudo sobre alimentação escolar e sua legislação nacional, através do portal Virtual do FNDE/CAE fichamento referentes a fontes materiais e virtuais como: com leituras e reflexão em livros, revistas, artigos, monografias e teses, sites, análise descritiva de todos documentos carto logrado como metodologias e estratégias para o alcance dos dados.

DISCUSSÃO E ANALISES DE RESULTADOS

As Diretrizes do FNDE e PNAE que norteiam o embasamento da merenda escolar nas escolas.

A partir desse panorama geral, considerando a vinculação histórica do Programa Nacional de Alimentação Escolar ao apoio à agricultura familiar e à necessidade de aprimoramento dos mecanismos de Desenvolvimento Local e Territorial ligados a esse segmento que tradicionalmente esteve à margem das políticas setoriais e do circuito comercial comandado pelas grandes empresas, este artigo pretende contribuir para a identificação de mecanismos que a gestão da alimentação escolar nos municípios não só utiliza para melhorar o atendimento às crianças, mas que, ao mesmo tempo, ajudam a promover o desenvolvimento local por meio do apoio à agricultura familiar.

O formulário de inscrição traz, entre outras, perguntas sobre compras da produção local pela Prefeitura para abastecer a merenda escolar, identificando o tipo de organização produtiva (produtores individuais ou reunidos em associações/cooperativas), os valores e os produtos adquiridos; sobre a participação no Programa de Aquisição de Alimentos da Agricultura Familiar – PAA, incluindo também os valores e os produtos adquiridos; e possíveis Programas/projetos municipais de apoio à pequena produção.

O que há de comum entre ambas as noções é que trabalho, produção e família formam um conjunto que opera de forma unificada e sistêmica, cultivando organismos vivos e gerenciando processos biológicos através dos quais buscam criar condições materiais que visam garantir sua reprodução enquanto grupo social. Isso significa que a organização social e econômica, o processo de trabalho e de produção, as relações com o mercado e as formas de transmissão patrimonial são fortemente influenciadas por relações de consanguinidade e parentesco, que são tributárias tanto do modo como as famílias gerenciam seus recursos materiais como dos valores culturais e simbólicos que definem sua identidade. (SCHNEIDER; NIEDERLE, 2008, p. 6).

Dados apresentados pelo MDA, em 2018, revelaram que a participação do agronegócio familiar no PIB – Produto Interno Bruto nacional chegou a 10,1%, o que correspondeu a um valor adicionado de R\$ 156,6 bilhões. Os estabelecimentos familiares, dispendo de apenas 30% da área, foram responsáveis por quase 38% do Valor Bruto da Produção – VBP da agropecuária nacional e, na produção de feijão, leite, milho, mandioca, suínos, cebola, banana e fumo, essa proporção chegou à cerca de 50%. Demonstraram ser grandes empregadores e eficientes na atividade produtiva, tendo sido responsáveis por praticamente 77% do pessoal ocupado no meio rural brasileiro e obtido renda total por hectare/ano 2,4 vezes maior que a dos demais (em imóveis cuja área média é 17 vezes menor que a dos estabelecimentos patronais).

Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que regulamenta o PNAE, determina que no mínimo 30% (trinta por cento) dos recursos financeiros repassados deverão ser utilizados para aquisição de gêneros alimentícios oriundos da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações Baldasso e Triches consideram que esse preceito do PNAE valoriza a compra de alimentos básicos e locais. Esse incentivo à agricultura familiar é considerado uma estratégia de desenvolvimento regional sustentável, assim como a Resolução do FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013, que regulamenta a Lei nº 11.947 e estabelece que, na aquisição dos produtos da Agricultura Familiar e dos Empreendedores Familiares Rurais, devem ser priorizados, sempre que possível, os alimentos orgânicos e/ou agroecológicos.

Entrevista com as nutricionista

Os regulamentos do PNAE permitem uma flexibilidade considerável no cumprimento das diretrizes nutricionais ao longo de uma semana escolar, bem como flexibilidade substancial na determinação da contagem calórica geral em uma determinada data e ao longo de uma semana. Assim, é possível para os nutricionistas do sistema escolar alterar o conteúdo nutricional de 1 dia para o próximo ou 1 semana para a próxima (BRASIL. 2019).

Assim percebe-se que a grande maioria dos entrevistados são de pessoas do sexo feminino que acompanham com mais de 50 anos, e são da estatutária.

Com relação à merenda escolar, se os alimentos são da agricultura famílias:

A resposta foram:

Tabela 2 - Consumo de itens selecionados na alimentação escolar da agricultura familiar – Brasil – período de 2018-2019.

Tipos de Alimentos	Consumo médio de bebidas em %
Banana	83,60%
Macaxeira	10,30%
Verduras regionais	10,20%
Frutas Regionais da Vazias	9,40%

Fonte: Próprio autor (2021)

Os dados que constituem a tabela 2 apontam para o fato de que no consumo de alimentos da agricultura família são variados, destaca-se, ainda a Banana comprida que é consumida por todos os alunos da rede municipais, em forma de mingau com produtos principais na dieta alimentar rico em potássio, Trata-se de uma cultura primaria do Amazonas e Brasil, que não sofreu elementos do culturalismo alimentar, sendo ainda importante componente da alimentação dos jovens brasileiros, notadamente os jovens da região Norte. O consumo de saladas cruas é um hábito que, vem sofrendo nos últimos anos um decréscimo em função de vários aspectos, como a perda da tradição na família se comer verduras (GOMES e FANHANI, 2014).

Neste campo o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) do governo federal, denominado de merenda escolar é um importante adendo em função de tentar incutir nas crianças e adolescentes o hábito alimentar de consumir verduras. Esse programa tem por objetivo, não só fornecer alimentação de qualidade no âmbito da escola, mas principalmente propiciar a educação nutricional (MEIRELLES, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui se que o regionalidade da merenda escolar no município de Coari na rede municipal, buscou analisar os documentos e entrevistas sobre a temática, pois mesmo concorrendo no processo de alimentos regionais, que tem a preferência, pela população escolar do Amazonas na rede municipal. Desta forma, quando oferecidos alimentos mais saudáveis, obtidos na própria região, respeitando a cultura e os saberes alimentares locais, esses valores passam a ser cada vez mais apreciados.

Explicitar como se dar a merenda escolar é um fator importante na aprendizagem dos alunos da zona urbana da cidade de Coari-Amazonas referente a regionalização da merenda escolar, em 1954, o PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar, originalmente chamado PNME – Programa Nacional de Merenda Escola - Os agricultores podem se beneficiar ao estimular novas oportunidades de mercado e também ajudar as crianças a compreender o papel da agricultura na sociedade. A colaboração com os agricultores locais pode: ajudar as crianças a compreender mais sobre os métodos de produção e cultivo de alimentos, o papel dos animais e das plantas no meio ambiente local e a importância do manejo sustentável da terra; fornecer produtos frescos, nutritivos, sazonais e regionais; permitir que os agricultores locais estimulem novas oportunidades de mercado; e, apoiar a agricultura local e proteger o emprego rural (STEFANINI, 2018).

REFERÊNCIAS

- MALAGUTI, Jane Mary Albinati Programa nacional de alimentação escolar (PNAE): desafios para a inclusão dos produtos da agricultura familiar na merenda escolar de Itapeverica da Serra - SP. OSASCO 2012b
- BASILIO, Ana Luiza. Alimentação escolar é parte do processo de aprendizagem. Notícias reportagens. Centro de referência em educação integral, 2016.
- BRASIL. Decreto nº 37.106, de 31 de março de 1955. Institui a Campanha da Merenda Escolar. Brasília, 1955. Diário Oficial da União - Seção 1 - 2/4/1955, Página 0. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-37106-31-marco-1955-332702-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 de abr de 2012.
- PEIXINHO, A. M. L. Um resgate histórico do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. 2011. 133p. Dissertação (Mestrado Profissional). Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2011.
- COUTINHO, Janine Giuberti; GENTIL, Patrícia Chaves; TORAL, Natacha. A desnutrição e obesidade no Brasil: o enfrentamento com base na agenda única da nutrição. Cad. Saúde Pública, 24 Sup2: S332-S340, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org/pdf/csp/v24s2/18>. Acesso em: 11 de abr de 2013.
- BELIK, Walter; SOUZA, Luciana Rosa de. Algumas reflexões sobre os programas de alimentação escolar na América Latina. Planejamento e Políticas. Públicas: PPP, n. 33, p. 103-122, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/155/171>. Acesso em: 09 de abr de 2013.
- SILVA, José Afonso da. Curso de direito constitucional positivo. 9. ed. São Paulo: Malheiros, 1992.
- BRASIL. Constituição Federal (1988). Emenda constitucional n. 64, de 4 de fevereiro de 2010. Altera o artigo 6º da Constituição Federal para introduzir a alimentação como direito social. Brasília (DF), 4 fev. 2010.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MONDINI, L. *et al.* Prevalência de sobrepeso e fatores associados em crianças ingressantes no ensino fundamental em um município da região metropolitana de São Paulo, Brasil. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, n. 23, p. 1825-1834, 2007.
- SCHNEIDER, S. A pluriatividade na Agricultura Familiar. Porto Alegre: Editora da SEBRAE. "As principais diferenças entre associação e cooperativa". Sebrae Nacional, abr. 2019. Disponível em: <http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/entenda-as-diferencas-tre-associao-e-operativa,5973438af1c92410VgnVCM100000b272010aRCRD>. Acesso em: 09 de mai. 2019.
- SILVA L.I.L., CAMARGO, J.A., coordenador. Projeto Fome Zero: uma proposta de política de segurança alimentar para o Brasil. São Paulo: Instituto da Cidadania; 2001.
- Yin, R. (2005). Estudo de Caso. Planejamento e Métodos. Porto Alegre: Bookman. ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. Estudos de Psicologia, v. 7, p. 79 - 88, 2002.
- GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. Ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.
- STEFANINI, M. L. R. Merenda escolar: história, evolução e contribuição no atendimento das necessidades nutricionais da criança. Tese de Doutorado. São Paulo. 1997.

**Softwares educacionais no processo
de alfabetização no 1º ciclo ensino
fundamental da Escola Municipal Lili
Benchimol**

**Educational software in the literacy
process in the 1st elementary
education cycle of Lili Benchimol
Municipal School**

Maria Aparecida Coutinho da Costa

*Graduada em Letras - Língua e Literatura Portuguesa pela Universidade Federal do Amazonas –UFAM
Mestranda em Ciências da Educação- Universidad Del Sol- UNADES ID Lattes: 9681304477691016*

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.27

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar a contribuição dos softwares educacionais no processo de alfabetização de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Lili Benchimol, em Manaus, Amazonas. Trata-se de um estudo de caso com enfoque qualitativo de investigação de uma escola que oferece o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano desde 1991. A escola possui um CET (Centro Educacional Tecnológico) que permitiu a realização da pesquisa. Tornou-se viável a pesquisa para analisar qual a contribuição dos softwares educacionais na alfabetização dos alunos da escola. Foram abordados os seguintes aspectos: qual a eficácia dos softwares educacionais na leitura e escrita dos alunos, o nível de conhecimentos dos docentes sobre recursos tecnológicos e a viabilidade de alfabetizar os alunos não utilizando os livros didáticos e apenas utilizando os softwares educacionais. A pesquisa constatou que existe um caráter didático, que possibilita a construção do conhecimento em uma determinada área que pode ser a leitura e a escrita com a mediação do professor por se tratar do processo de alfabetização. A viabilidade de alfabetizar substituindo livros didáticos por softwares educacionais exige contínuo crescimento profissional, estrutural, tecnológico e uma mudança no modelo mental arraigado no contexto social, cultural e educacional. A Proposta Pedagógica, mesmo estando de acordo com o que preconiza os marcos legais, requer mudanças para poder atender as demandas da sociedade.

Palavras-chave: softwares educacionais. alfabetização. alunos.

ABSTRACT

This work aims to identify the contribution educational in the literacy process of students of the 1st year of Elementary School at Escola Municipal Lili Benchimol, in Manaus, Amazonas. It is a case study with a qualitative approach of investigation of a school that offers Elementary Education from 1st to 5th year since 1991. The school has a CET (Technological Educational Center) that allowed the research to be carried out. The research became viable to analyze the contribution of educational software in the literacy of school students. The following aspects were addressed: the effectiveness of educational software in students' reading and writing, the level of knowledge of teachers about technological resources and the feasibility of teaching students to read and write not using textbooks and only using educational software. The research found that there is a didactic character, which allows the construction of knowledge in a certain area that can be reading and writing with the teacher's mediation, because it is the literacy process. The feasibility of teaching literacy by replacing textbooks with educational software requires continuous professional, structural and technological growth and a change in the mental model rooted in the social, cultural and educational context. The Pedagogical Proposal, even being in accordance with what is recommended by the legal frameworks, requires changes in order to meet the demands of society.

Keywords: educational software. literacy. students.

MARCO INTRODUTÓRIO

A busca por recursos pedagógicos eficazes para serem utilizados na alfabetização de crianças sempre será uma constante. Esta preocupação remete a um olhar pesquisador sobre a contribuição dos Softwares Educacionais no processo de alfabetização de alunos do 1º ano do

Ensino Fundamental. A alfabetização é um processo complexo e moroso, por requerer do aluno, professor e família dedicação e paciência. Nesta empreitada é possível, e necessário, alfabetizar com uma variedade de recursos que estão disponíveis em nossa literatura, de acordo com Lopes (2010) para garantir tanto o domínio da técnica (conhecer a orientação da escrita, grafar e reconhecer as letras, segurar no lápis, relacionar som/grafia, usar o papel) como saber usá-la e dominá-la com competência, para que a linguagem escrita cumpra sua função social.

Observar-se um déficit de docentes qualificados para aplicar as metodologias descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) onde as escolas contam com recursos limitados em relação a utilização de recursos tecnológicos, criando um certo desinteresse. Assim, esta inquietude exprime em uma busca de alternativas que facilitem o enfrentamento desta problemática por meio de atividades com o uso de recursos tecnológicos que promovam o interesse dos alunos no processo de alfabetização, bem como possibilitar aprendizagem prazerosa por meio de ferramentas e metodologias diferenciada, estimulante e criativa, exemplificadas pelo professor realizadas em sala de aula ou em laboratório de informática, por meio do uso de softwares educacionais ou plataformas educacionais gratuitas, e também materiais proveniente da Secretarias Municipal de Educação ofertados para as escolas públicas.

Torna-se relevante esta pesquisa por considerar que os benefícios possibilitam a imersão de novos olhares pedagógicos e tecnológicos na escola que serão amplamente difundidos no meio científico contribuindo assim para uma educação transformadora. Na Escola Municipal Lili Benchimol, verifica-se que um grande percentual de alunos que avançam de série sem serem alfabetizados, dificultando desta forma sua trajetória escolar.

Abordagem do problema

Diante de tantos desafios em alfabetizar uma criança, não podemos negar que temos várias estratégias pedagógicas. Realizar essa atividade com a utilização de softwares educacionais pode levar alunos e professores a usufruírem de benefícios ímpares diante do processo de leitura e escrita de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental na Escola Municipal Lili Benchimol.

Justificativa

Quando analisamos os espaços alfabetizadores percebemos que este é legitimado por várias possibilidades de alfabetizarmos os alunos, por dispormos de literatura riquíssima e ferramentas pedagógicas que podem ser utilizadas dentro de um processo sistêmico e contínuo, mesmo que os alunos possuam conhecimento prévio ou não. Diante de uma tarefa tão desafiadora o professor recorre a diferentes estratégias para efetivar o processo de alfabetização e letramento no espaço escolar, que muitas das vezes apresentam limitações pedagógicas e materiais que tendem a retardar o desenvolvimento dos estágios de alfabetização, pois a escola em determinados momentos se restringe a conduções alfabetizadoras sustentadas no uso de livros, lousas e cópias de atividades que geram apenas repetição de atividades por longos períodos.

Esta pesquisa se justifica por observar durante alguns meses no ambiente de trabalho que alguns professores subutilizam os recursos tecnológicos na aplicação de atividades para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, essa inquietude profissional me levou a buscar esclarecimento, do porquê se há oferta de materiais tecnológicos e espaço para aplicá-los e qual

o motivo dos docentes não os utilizem efetivamente, se é pela eficácia dos materiais ou por não dominarem a ferramenta tecnológica. Caso esta pesquisa venha a concretizar espera-se que ela contribua para o aprofundamento do tema na comunidade científica, possibilitando também melhor desempenho educacional para os alunos no processo de alfabetização e aos professores desperte o interesse e apropriação de recursos tecnológicos no cotidiano escolar.

OS SOFTWARES EDUCACIONAIS

A sociedade em que vivemos está em constante mudança e crescimento. É assim que a cultura digital surge com novas práticas sociais que reconfiguram muitos dos aspectos de nossas vidas, oferecendo novas oportunidades, mas também novos desafios para construir a escola do futuro, promovendo a inovação pedagógica e a qualidade da aprendizagem (IZQUIERDO *et al.*, 2019).

Com as novas tecnologias da informação que se incorporam à sala de aula, as inovações na educação são diversificadas. A educação transcende as crianças, mudando o caminho em que é aplicado, novos sistemas de ensino e métodos de aprendizagem são procurados de forma mais dinâmica e simples. Atualmente existem muitos recursos tecnológicos que facilitam a educação das crianças em escolas, em diferentes áreas de estudo e no controle das atividades diárias que os pais supervisionam (SOUZA, 2017).

A utilização do computador pode ser parte integrante do processo de ensino aprendizagem, sobre isso Junior (2017, p. 97) afirma que:

O computador está sendo cada vez mais utilizado no auxílio de infindáveis atividades humanas. Dessa forma, podemos dizer que seu grande potencial se baseia na flexibilidade das suas diversas aplicações. Entretanto, quando falamos em “computador”, nos referimos não só à parte física e suas variações, mas também a todo um conjunto de elementos, principalmente softwares (programas de computadores), periféricos e suporte técnico. Devido a essa flexibilidade, o computador e todos os seus elementos componentes começaram a ser reconhecidos por seu potencial de realizar tarefas de forma rápida e sistemática (JUNIOR, 2017, p. 97).

A Tecnologia Educacional não é uma ciência, é uma disciplina orientada para a prática controlável e pelo método científico, que recebe contribuições das teorias da psicologia da aprendizagem, das teorias da comunicação e da teoria de sistemas. A utilização desses recursos baseia-se nas formas de aprendizagens, nas fases do desenvolvimento humano, nos diversos tipos de meios de comunicação e na integração de todos esses componentes de forma conjunta e interdependente por meio de atividades educacionais e sociais (TAJRA, 2014).

Como o sistema educacional é um reflexo social e a sociedade é reflexo do sistema educacional, a introdução de softwares no dia a dia das pessoas passou a ser necessária para dar continuidade a um processo de ensino-aprendizagem condizente com a qualidade requerida pela sociedade. Foram introduzidos pacotes utilitários, como editores de texto, planilhas eletrônicas, entre outros. Além disso, algumas fontes de informação foram transpostas para os meios eletrônicos, pois, nesse novo ambiente, a busca de informações dá-se de forma bem mais simples e mais rápida (JUNIOR, 2017, p. 89).

A tecnologia educacional é um campo de estudo responsável pode abordar todos os recursos instrucionais e audiovisuais; por este motivo, o número de ferramentas da tecnologia se multiplicou exponencialmente (atividades de aprendizagem digital, portfólios, elaboração de blogs, entre outros), que visa dinamizar o ambiente escolar e promover a aquisição de novas

habilidades (CAÑIZÁLEZ, BELTRÁN, 2017).

Assim, enciclopédias, atlas, livros, artigos, tutoriais etc. utilizados pelas pessoas e, conseqüentemente, pelo sistema educacional. A partir disso, a designação de software educacional passou a ser dada a todo e qualquer programa de computador que, de uma forma ou de outra, auxilie o processo de ensino-aprendizagem (PIVA JUNIOR, 2018).

Segundo Ledes Monteiro (2007, p. 9),

[...] algumas evidências positivas da inclusão de Softwares educativos à prática docente, como flexibilização, interatividade e personalização nas relações de aprendizagem, entre outras, assim considerados, em rápida análise, como ferramentas no auxílio do preenchimento das lacunas existentes no campo da educação, principalmente nos países do terceiro mundo.

Para Pereira (2018) o uso do software educacional deve ter como objetivo proporcionar ao discente a construção de conhecimentos e habilidades de forma enriquecedora. Portanto, o uso do software, quando utilizado com objetivos educativos, pode contribuir para a aprendizagem. Assim, o software educacional é um recurso de importância significativa na aprendizagem, trazendo de forma lúdica e prazerosa o desenvolvimento prático dos conhecimentos escolares.

Pereira (2018) o objetivo de um software educativo é favorecer os processos de ensino-aprendizagem. São desenvolvidos especialmente para construir o conhecimento relativo a um conteúdo didático. Segundo o autor, um software pode ser considerado educacional se utilizado adequadamente pelo mediador numa relação de ensino e aprendizagem. Neste contexto, existem softwares que, mesmo não sendo desenvolvidos especialmente para fins educativos, podem ser potencializados para a construção de conhecimentos.

Desse modo, o uso de software educativo pode contribuir como um recurso a mais na prática educativa do educador no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, cada software é um caso com características próprias e, por isso, antes de ser utilizado nas atividades letivas deve ser explorado e analisado pelo professor ou pelo educador (LEDES MONTEIRO, 2007).

Segundo Pupo Alfonso (2012) às características do software educacional à disposição dos professores alunos do ensino fundamental contribui para fortalecimento do processo ensino-aprendizagem da seguinte forma:

- Constituem uma rica fonte de informação com caráter multimídia sobre a história, cultura, economia, arte, saúde, educação e política, refletindo uma relação entre matéria a fim de alcançar uma cultura geral e abrangente.
- Promovem o desenvolvimento de uma cultura científica, tecnológica e ambiental, ao alcance de tudo, com o uso da tecnologia.
- Favorecem o caráter dialético do conhecimento ao incorporar múltiplas formas de apresentação de informações de várias fontes: textos, sons, vídeos, animações, imagens, entre outros, que reforçam a aquisição, assimilação e fixação do conteúdo.
- Garante, através do uso da hipermídia, uma leitura não linear que contribui para desenvolvimento do pensamento associativo, através do estabelecimento de vínculos semântica da informação, contribuindo também para a atenção das diferenças alunos.

- Permite que os alunos desempenhem um papel ativo em sua aprendizagem por meio da interatividade fornecido pelo software, bem como na obtenção de decisões, permitindo que o aluno desenhe sua própria estratégia na busca, seleção, processamento e uso de informações para construir o conhecimento de acordo com seus interesses e necessidades.
- Admite o desenvolvimento de uma cultura de computação robusta por meio da interação com invariantes funcionais presentes em interfaces semelhantes às usadas por outras ferramentas de Tecnologia de Informação (TI) e sistemas operacionais: (caixas de diálogo de confirmação, aceitação, pesquisa, salvamento e abertura de documentos, vários botões de controle e navegação).
- Por meio da utilização de serviços de informática, como seleção, cópia e impressão, que permitem a extração e processamento de informações para outras aplicações TI (gráficos, processadores de texto, apresentações eletrônicas), para resolver o dever de casa como objeto de estudo e meio de ensino-aprendizagem.
- Contribuem para o desenvolvimento de formas individuais e colaborativas de trabalho, favorecendo os processos de socialização da aprendizagem, através das sessões de exercícios e jogos que são feitos em grupos.
- Fornecem diferentes formas de adaptabilidade das tarefas de treinamento de acordo com as características individuais, as necessidades educacionais dos alunos e diferentes situações do processo de ensino educacional.
- Permitem que o aluno adote posições de responsabilidade e perseverança no cumprimento de várias tarefas que são propostas, bem como uma atitude positiva diante das falhas, devido ao envolvimento na esfera emocional e motivacional no desenvolvimento das atividades.
- Fornece a identificação de diferentes alternativas e novas formas de resolver erros cometidos através de diferentes fontes e recursos para adquirir o conhecimento contido no software (módulo de aulas ou tópicos, glossário e galeria de imagens, sons, vídeos e animações).
- Oferece feedback como estratégia didática, pois abre a possibilidade operacional de interagir com os exercícios e corrigir as respostas tantas vezes que for necessário considerar até que tome sua decisão final para validar a resposta. O que permite que professores e alunos planejem ações de acordo com os resultados obtidos na interação com o software.

Diante do exposto, aponta-se que é importante que o professor entenda a necessidade de dominar as potencialidades de cada um dos softwares educacionais que existem na Educação Básica e sua relação com os conteúdos curriculares, por isso é indiscutível a necessidade de prepará-los para seu uso ideal com base na direção do processo de ensino-aprendizagem e o resto das tarefas e objetivos ensino ministrado na elementar escola modelo.

TIPOS DE SOFTWARES UTILIZADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

O bom êxito do trabalho educativo depende da escolha do software, e neste sentido devemos estar atentos para as suas funcionalidades, usabilidade, confiabilidade, eficiência e portabilidade. Um software educativo que atenda esses requisitos pode promover aulas interativas e participativas que podem contribuir para o processo de construção de conhecimentos (PEREIRA, 2018).

Os professores buscam os softwares que se adaptam à sua proposta de ensino, sem a preocupação dos repasses de conteúdos tecnológicos. Cada vez mais os softwares oferecidos no mercado estão disponíveis em ambientes virtuais (TAJRA, 2014).

Para Hornink *et al.* (2018), os softwares dividem-se basicamente em tutoriais, programas de exercício e prática, jogos educacionais, simulações e de autoria:

- Tutoriais: orienta o usuário para uma interação mais produtiva, permitindo o controle do grau de dificuldade e da sequência;
- De exercício e prática ou exercitação: propõem atividades tipo acerto/erro.
- Jogos educativos: têm o objetivo de divertir, porém exigem conhecimentos de determinados conteúdos;
- Simulação: permite a visualização virtual de situações reais;
- Software de autoria: são softwares equipados com diversas ferramentas que permitem desenvolvimento de projetos multimídia.

Os tipos de software citados e suas características podem beneficiar a construção do saber, desde que se avaliem seus aspectos gerais, para que possam ser inseridos no meio educacional de modo adequado.

Programas de prática e exercícios

Esse tipo de software é o mais próximo do método de ensino tradicional encontrado em livros. Na maioria dos casos, o conteúdo é apresentado primeiro e, em seguida, exercícios práticos ou de compreensão seguem para avaliar o grau de compreensão e compreensão do tópico apresentado (PEREIRA, 2017).

Existem softwares de exercícios práticos que não contêm a parte teórica, estes são criados especificamente para serem trabalhados pelo professor como complemento à aula. Ao contrário do livro didático, quando o software desenvolve a parte teórica, esse conteúdo é apresentado de forma mais didática e requer maior interação por parte do aluno (SANTOS, 2016).

Um exemplo de programa de prática e exercícios é o GCompris.

Figura 1- Aplicativo: GCompris.



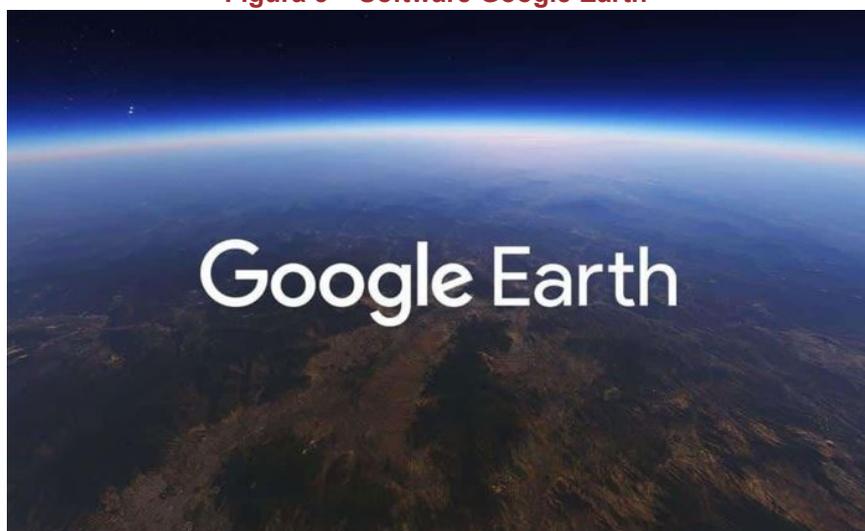
Fonte: Play Store (2021)¹

Programas de simulação

Esses softwares permitem a recriação de ambientes ou situações em que o usuário pode interagir por meio de realidade virtual ou realidade aumentada. Os programas de simulação imitam a realidade, o que facilita o aprendizado, graças à interação constante do aluno. Por isso, têm um papel motivador, uma vez que captam totalmente a atenção do aluno (PEREIRA, 2017).

Podem ser adaptados a qualquer nível e necessidade, tanto do aluno como do professor. Com programas de simulação podemos experimentar situações e ambientes que dificilmente poderíamos acessar em outras circunstâncias (SANTOS, 2016).

Figura 3 – Software Google Earth



Fonte: Google Earth (2021)²

Com este simulador de fácil acesso, pode-se explorar imagens de satélite de todo o mundo. Além disso, podem ser encontradas construções em 3D, bem como imagens em relevo de uma grande variedade de lugares.

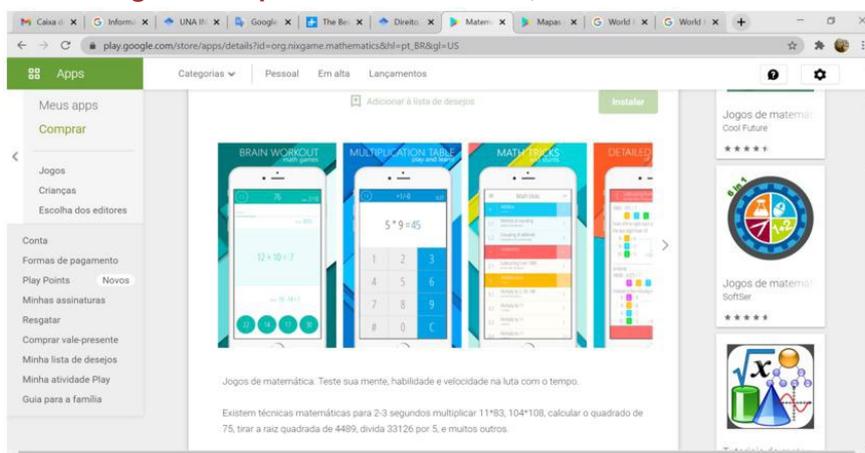
Programas de solução de problemas

O objetivo principal deste software é desenvolver a capacidade analítica do aluno. Para
1 https://play.google.com/store/apps/details?id=net.gcompris.full&hl=pt_BR&gl=US
2 <https://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/>

isso, o aluno deve analisar as possibilidades, propor hipóteses e seguir uma série de sequências para resolver um enigma ou problema (SANTOS, 2016).

Muitos desses programas podem ser encontrados na forma de simuladores. Um exemplo de programa de solução de problemas é o software o Matemática, treine seu Cérebro.

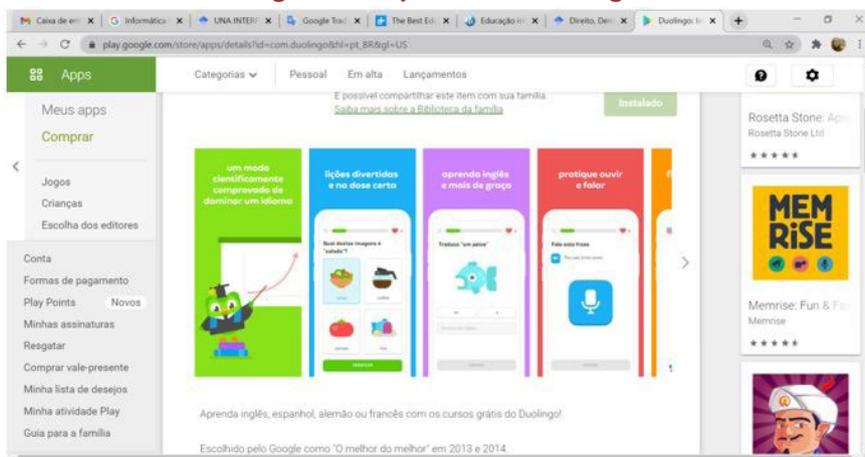
Figura 4 – Aplicativo: Matemática, treine seu Cérebro



Fonte: Play Store (2021)³

O Matemática, treine seu Cérebro testa mente, habilidade e velocidade na luta com o tempo inclui truques matemáticos, tabuada de multiplicação e jogos matemáticos que contêm operações: adição, subtração, multiplicação, divisão (números inteiros)

Figura 5 – Aplicativo: Duolingo



Fonte: Play Store (2021)⁴

O Duolingo é um aplicativo que tem mais de 30 idiomas para escolher e oferece aulas divertidas projetadas como minijogos.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM ATRAVÉS DOS SOFTWARES

A qualidade do ensino não está relacionada com o uso de uma grande quantidade de softwares educacionais, mas sim com a utilização correta deste recurso. Em primeiro lugar, deve-se compreender como utilizar essa ferramenta da melhor forma possível para que o aluno possa obter o maior rendimento de aprendizado. A substituição dos livros didáticos não é necessária

³ https://play.google.com/store/apps/details?id=org.nixgame.mathematics&hl=pt_BR&gl=US

⁴ https://play.google.com/store/apps/details?id=com.duolingo&hl=pt_BR&gl=US

para que o aluno obtenha um melhor rendimento, pois, os softwares devem apenas complementar e facilitar a aprendizagem, pois o aplicativo em si não ensina sozinho precisa da interação professor, aluno e o aplicativo para obter êxito no seu uso (MORETTO, FEITOZA, 2021).

A utilização dos softwares pode ocorrer de diversas maneiras e vários fatores contribuem para isto. Entre os fatores estão o método de ensino, as estratégias e o tipo de software educacional utilizado pelo professor (HORNINK *et al.*, 2018).

Quando o professor introduz a informática em sua disciplina, ele deve levar em consideração que os objetivos podem ser alcançados com maior qualidade; que novos conhecimentos possam ser abordados e métodos e procedimentos mais ativos, reflexivos, avaliativos e participativos possam ser utilizados; isso implica uma organização diferente do processo; e que podem ser utilizadas novas formas de avaliação que conduzam a uma aprendizagem mais abrangente e à verificação do desenvolvimento de habilidades mais gerais e úteis para a vida em um mundo informatizado (SANTANA, DOS SANTOS, 2018).

Entretanto, também é necessário questionar como preparar a atividade docente para que todos os benefícios dessas tecnologias possam ser aproveitados. Assim, Dorta (2018) aponta algumas formas metodológicas básicas que norteiam o uso dessa tecnologia são:

- Conceber a informática como um facilitador do cumprimento das ações que o aluno e o professor devem executar para o bom desenvolvimento da atividade pedagógica planejada.
- Estabelecer novas formas de resolução de problemas onde o aluno possa centrar a sua atenção nos elementos conceituais e não nos operacionais e trabalhar na procura de diferentes formas de solução e na discussão dos resultados obtidos.

Diante do exposto, infere-se que introduzir a informática no ensino não significa de fato uma contribuição modernizadora, é preciso mudar a própria concepção de aula para enfrentar o desafio de se conseguir uma maior contribuição dessas técnicas para o conhecimento, para o desenvolvimento. De competências e formação de valores nos escolares (SANTANA, DOS SANTOS, 2018).

Desse modo, desenhar a atividade de ensino de tal forma que o aluno deve realizar determinadas tarefas, para isso ele deve prever a utilização de guias temáticos que podem ser uma sequência de problemas que o aluno deve resolver usando o programa, seus auxiliares e os auxiliares que possam ser disponibilizados. seus colegas e o próprio professor, bem como o uso de planilhas que mantenham o aluno fazendo anotações, diagramas, quadros sinóticos, etc. A utilização desses recursos evita que o aluno assuma uma atitude passiva em relação ao material de estudo.

O software pode constituir um valioso meio de ensino dentro do processo ensino-aprendizagem, apoiado por uma estratégia de aprendizagem bem concebida. A utilização de software no processo ensino-aprendizagem não pode ser concebida se os princípios didáticos fundamentais para a utilização do computador no processo de ensino educacional não forem levados em consideração (DORTA, 2018).

MARCO METODOLÓGICO

Contexto de investigação

Neste artigo, apresentaremos os caminhos percorridos na pesquisa, com definição dos pressupostos metodológicos, a intenção da abordagem e a estratégia de pesquisa, seus instrumentos, caracterização do cenário de pesquisa e dos sujeitos envolvidos, com o principal objetivo de esclarecer cada um dos passos para o processo de produção de informação no estudo aqui proposto, assim como o caminho percorrido para a análise das informações produzidas. A investigação pautou-se em uma inquietação da pesquisadora em analisar qual a contribuição dos softwares educacionais no processo de alfabetização de alunos do 1º ano. A Escola Municipal Lili Benchimol é uma escola pequena que funciona diariamente em dois turnos. Oferece Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano. No turno matutino atende nove turmas e no turno vespertino nove. A escola apresenta a seguinte estrutura física: 09 salas de aula, uma secretaria, uma diretoria, uma sala do serviço pedagógico, uma sala de recurso multifuncional, um CET – Centro Educacional de Tecnologia antigo Telecentro, uma biblioteca, uma sala para professores com uma mesa que comporta 8 pessoas sentadas com um banheiro interno; uma cozinha pequena; um refeitório com seis mesas com capacidade para 60 alunos sentados; dois banheiros para os alunos: um feminino e um masculino; um para os demais servidores.

Métodos e técnicas

O método científico é como um farol que guia a trajetória da pesquisa, é nele que se estabelecem as etapas a serem traçadas para obtenção dos dados. Conforme Antônio Carlos Gil, podemos classificar de duas maneiras as pesquisas, de acordo com o modo de obtenção dos dados: as que se valem de fontes de papel (pesquisa bibliográfica e pesquisa documental) e aquelas que se utilizam de dados fornecidos pelas pessoas (pesquisa experimental, pesquisa ex-post-facto, levantamento e estudo de caso, estudo de campo, pesquisa ação e pesquisa participante) (GIL, 2007).

A escolha do método hipotético-dedutivo vem caracterizar a pesquisa sob as lacunas existentes nos conhecimentos sobre os softwares educacionais, justificando a formulação hipótese, permitindo uma inferência dedutiva, por prever a abrangência dos fenômenos abrangidos pela hipótese.

Segundo Trujillo Ferrari:

Método é a forma de proceder ao longo de um caminho. Na ciência, os métodos constituem os instrumentos básicos que ordenam de início o pensamento em sistemas e traçam de modo ordenado a forma de proceder do cientista ao longo de um percurso, para alcançar um objetivo. (1982, p. 24)

População e amostra

Uma amostra é uma parcela da população utilizada para uma posterior análise de dados. Sampieri (2013, 9.193) define a população como “Conjunto de todos os casos que preenchem determinadas situações” e “Amostra é o subgrupo da população do qual são coletados os dados e que deve ser representativo dessa população”. A amostragem é um instrumento que visa analisar amostras de determinada população, buscando assim, informações inerentes à população,

contando com o auxílio da teoria probabilística.

A população desta pesquisa foi determinada a partir de levantamento de dados fornecidos pela Escola Municipal Lili Benchimol, no Município de Manaus, Amazonas, pelo serviço pedagógico da escola.

Tamanho da amostra

A princípio, realizou-se um levantamento na Secretaria da escola, sobre o quantitativo de alunos do quadro de matrícula inicial de 2021. Foi constatado que existem 532 alunos matriculados, 12 desistentes/evadidos no decorrer do primeiro semestre. Em seguida, buscou-se o número de pessoas que trabalham nos dois turnos, que é um total de 29 assim distribuídos: 14 docentes (6 trabalham nos dois horários), 1 pedagoga, 1 secretário, 1 gestor e 6 auxiliares de limpeza.

A partir desse levantamento determinou-se a população da amostra, a qual foi composta de professores e alunos do 1º ano do Ensino Fundamental do turno matutino. Para o estudo qualitativo, foram selecionados 3 docentes, o que representou 50% do total de docentes da escola; para o estudo quantitativo, foram selecionados 30 alunos, o que representa um total de 27% do total de alunos do turno matutino. Todos da escola pesquisada.

Análises de dados

A análise de dados é o processo pelo qual os dados brutos dão origem a interpretações baseadas em evidências, que englobam processos de classificação e comparação de material das entrevistas para extrair o seu significado e implicações. Na pesquisa, os dados foram analisados em uma perspectiva, ou seja, foram analisados qualitativamente quando analisadas as respostas. A partir do momento em que os dados

A análise das informações foi realizada de acordo com o tipo de dado gerado pelo instrumento de pesquisa. Assim, os conteúdos obtidos por meio dos questionários aplicados aos docentes, estes dados foram tabulados com a ajuda do google forms e apresentados em forma de gráficos e tabelas por apresentarem as principais tendências observadas. Entrevista estruturada. Identificação de ordem e importância e da frequência de escolha de um conjunto de 10 características: 4 sobre o perfil do aluno, sendo 6 delas de base do ensino e aprendizagem com uso de recursos tecnológicos. Atribuição de significado às duas características: Gravação e transcrição da íntegra das entrevistas para o Google Forms, tendo em vista que foram obtidos dados de natureza distinta que requerem tratamentos também diferenciados para análise: Análises de categorias atribuídas ao perfil do aluno e análise descritiva básica referente ao ensino e aprendizagem, ambas apresentadas em forma de gráficos e tabelas.

Enfoque da investigação

A pesquisa se caracteriza como pesquisa de campo do tipo exploratória com enfoque qualitativo de investigação a partir da Escola Municipal Lili Benchimol, localizada na cidade de Manaus, Estado do Amazonas.

A metodologia pode ser entendida como um conjunto de abordagens e técnicas sistemáticas utilizadas na resolução de problemas que orientam determinada ação.

Em conformidade com Lakatos e Marconi (2003, p. 83), “Todas as ciências caracterizam-se pela utilização de métodos científicos [...]”. Dessa forma, a metodologia desta pesquisa se baseará na pesquisa de campo como método de abordagem exploratória, considerando-se as hipóteses levantadas nesta investigação.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

O presente trabalho se propôs analisar a contribuição dos softwares educacionais no processo de alfabetização de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Lili Benchimol, localizada na Rua Padre Mário, 822 Bairro Colônia Antônio Aleixo, localizada em Manaus, Amazonas. Os sujeitos da pesquisa foram alunos e professores do turno matutino, no ano de 2021.

Para isso aplicou-se um questionário de múltipla escolha para os alunos em forma de entrevista e um questionário estruturado para os professores, com o objetivo de identificar se a utilização dos softwares educacionais no 1º ano do Ensino Fundamental apresenta resultados significativos na alfabetização de alunos.

Resultados do trabalho de campo

A descrição da amostra a que recorreremos neste estudo é embasada na pesquisa realizada na Escola Municipal Lili Benchimol, na cidade de Manaus – AM, tendo como foco de estudo o 1º ano do Ensino Fundamental das três turmas do turno matutino, participaram 30 alunos matriculados e frequentes, e três professores. Nos propomos apresentar os dados obtidos para a análise quantitativa com relação às variáveis independentes, dos itens do roteiro com perguntas de múltipla escolha aplicadas aos alunos. Retomando os dados apresentados na caracterização da amostra, contamos com a participação de três respondentes, docentes de 1º ano, do turno matutino. As idades dos participantes compreendem entre 46 a 56 anos de idade. São em sua totalidade do sexo feminino e todos têm como grau acadêmico licenciatura plena; e com 30 alunos respondentes do 1º ano do turno matutino, com idade entre 06 e 08 anos.

Análise dos dados da entrevista dos alunos

Análise de conteúdo quantitativo para SAMPIERI (2013, p.275) é uma técnica para estudar qualquer tipo de comunicação de uma maneira “objetiva” e sistemática, que quantifica as mensagens ou conteúdos em categorias e subcategorias e as submete à análise estatística”.

A seguir serão apresentados indicadores das variáveis, objeto de análise deste estudo.

- Idade

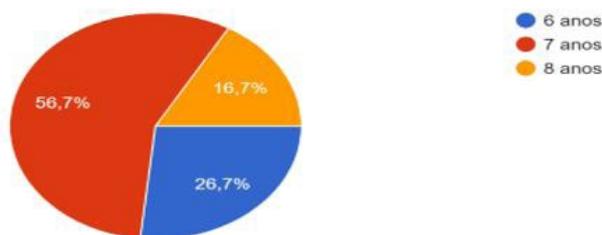
Tabela – 4 Indicadores de Alunos por Idade

Indicador			
Idade	06 Anos	07 Anos	08 Anos
Quantidade	8	17	05
Total 30 Alunos			

Fonte: Costa. Maria Aparecida Coutinho (2021)

Gráfico 1- Indicadores de Alunos por Idade

a) Sua idade é:
30 respostas



Fonte: Costa. Maria Aparecida Coutinho (2021)

A primeira variável é “De que forma Softwares Educacionais apresentam eficácia no processo de alfabetização de alunos do 1^a ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Lili Benchimol”, para isso é necessário fazer uma identificação detalhada dos alunos que compuseram a amostra. O primeiro indicador da variável é a idade dos alunos. A pesquisa demonstrou a predominância de idade série compatível com o estabelecido em legislação vigente no Brasil.

O Gráfico 1 mostra que o maior percentual de alunos está concentrado na faixa etária de 07 anos. O 1^o ano é um período em que se estrutura a construção formal da leitura e da escrita. Esse processo de alfabetização que se inicia desde a Educação Infantil e vai se consolidando nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nessa fase as intervenções pedagógicas alfabetizadoras realizadas pelo professor permitem a descoberta dos sons, das palavras, das relações fonológicas de maneira lúdica e prazerosa que podem culminar com os ambientes tecnológicos. De acordo com Emília Ferreiro em suas várias pesquisas e seguidora da linha de pensamento de Jean Piaget a criança passa por níveis estruturais até que possa consolidar a complexidade do sistema alfabético. Os níveis são: o pré-silábico, o silábico, silábico-alfabético e o alfabético. (FERREIRO,2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente seção, destinado às considerações finais das análises realizadas ao longo do presente estudo, busca-se compreender, principalmente, a contribuição dos Softwares Educacionais no processo de alfabetização de alunos do 1^o ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Lili Benchimol, e como isso se articula no cotidiano escolar.

Para responder de forma mais direta a tal questão, que se constitui no objetivo principal deste estudo, inicia-se por apresentar as respostas à hipótese de pesquisa norteadora nas análises realizadas. Da hipótese proposta, foi confirmada parcialmente.

Na realidade, o que foi percebido é que os docentes validam a utilização dos softwares educacionais e seus resultados, considerando que são promissores no processo de leitura e escrita essa condição básica que responde ao objetivo específico 1. Os indicadores apresentados refletem o quanto os softwares educacionais estão presentes no desenvolvimento educacional dos alunos desta amostra, de acordo com as observações no desenvolvimento das atividades no Centro Educacional e Tecnológico – CET um percentual significativo de alunos possui autonomia com as tecnologias e um percentual pequeno da amostra não, considerando que ainda não possuem domínio da leitura, mas com a explicação do docente realizam as atividades propostas.

Para atingir o objetivo específico 2, Docentes e recursos tecnológicos, nível de domínio da ferramenta, variável dos docentes utilizando os recursos tecnológicos os indicadores do perfil dos docentes da amostra. A formação é como um processo contextualizado que se constrói nas trajetórias da escolarização, nas vivências, nas trocas de experiências ao longo da vida que nos torna um constante aprendiz, em permanente transformação e em construção de nossa identidade e subjetividade [...]. (BARCELOS, DANTAS, 2015 p. 81). As formações recebidas sobre recursos tecnológicos subsidiaram o trabalho na escola pois permeiam três cenários: a) condições básicas que tornam a utilização softwares educacionais promissoras na leitura e escrita na alfabetização. b) as possibilidades de aperfeiçoamento profissional tanto na formação inicial como em serviço, devendo ambas possibilitar uma sólida formação teórica e prática. c) a satisfação de ver os alunos desenvolverem-se e apresentarem excelente desempenho na alfabetização.

Conforme definido pelo Ministério da Educação, a liberdade de organização conferida aos sistemas por meio da legislação vincula-se à existência de diretrizes que os orientem e possibilitam a definição dos conteúdos em conformidade à base nacional comum do currículo. O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequência, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece no cotidiano. A Proposta Pedagógica Curricular para o Ensino Fundamental, do município de Manaus, segue a normativa do MEC. Cada escola deve elaborar seu planejamento de currículo, inserindo todos os componentes escolares que, direta ou indiretamente, fazem parte do processo educativo. O diretor, pedagogo, e professores assim, definirão juntos os objetivos finais, o conteúdo básico e delinearão os métodos e as estratégias pedagógicas.

Embora tenha sido confirmada apenas de forma parcial a hipótese, depreende-se que, especialmente em situações consideradas importantes para a organização e definidoras dos resultados.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sidinei de *et al.* Os desafios do Ensino à Distância e do uso da Tecnologia de Informação e Comunicação. *Revista de Casos e Consultoria*, v. 11, n. 1, p. e111119-e111119, 2020.

AVELAR, Alessandra Cândida. A motivação do aluno no contexto escolar. *Anuário Acadêmico-científico da Uni Araguaia*, v. 3, n. 1, p. 71-90, 2014.

AZEVEDO, Daniela Simone de *et al.* Letramento digital: uma reflexão sobre o mito dos “Nativos Digitais”. *RENTE*, v. 16, n. 2, p. 615-625, 2018.

BELLOCH, Consuelo. *Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Valencia, 2012.

BRITO, Glauca da Silva. *Educação e novas tecnologias: um re-pensar*. Glauca da Silva Brito, Ivonélia da Purificação. 2. ed. rev., atual. e ampl. - Curitiba: Ibpex, 2008.

BRITO, Glauca da Silva; DA PURIFICAÇÃO, Ivonélia. *Educação e novas tecnologias*. São Paulo:

Editora Ibplex, 2008.

CAÑIZÁLEZ, Pablo César Torres; BELTRÁN, John Kendry Cobo. Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere*, v. 21, n. 68, p. 31-40, 2017.

CRUZ PÉREZ, Miguel Alejandro *et al.* Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *e-Ciencias de la Información*, v. 9, n. 1, p. 44-59, 2019.

DORTA, Osmani Candelario. El software en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Física. *EduSol*, v. 18, n. 63, p. 123-136, 2018.

GEBRAN, Mauricio Pessoa. *Tecnologias Educacionais*. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

HORNINK, Gabriel Gerber *et al.* *Tecnologias digitais mediando o ensino-aprendizagem de Ciências*. Universidade Federal de Alfenas, 2018.

IZQUIERDO, Joe Llerena *et al.* Aplicación móvil para fortalecer el aprendizaje de ajedrez en estudiantes de escuela utilizando realidad aumentada y m-learning. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, n. E22, p. 120-133, 2019.

JUNIOR, Dilermando Piva. *Sala de aula digital*. São Paulo: Saraiva Educação SA, 2017.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. São Paulo: Papyrus Editora, 2013.

LLORENTE, José Sierra; GIRALDO, Isidro Bueno; TORO, Stella Monroy. Análisis del uso de las tecnologías TIC por parte de los docentes de las Instituciones educativas de la ciudad de Riohacha. *Omnia*, v. 22, n. 2, p. 50-64, 2016.

MONTEIRO, Maria Isabel Nascimento Ledes. Avaliação de softwares educativos: Aspectos relevantes. *Revista e-Curriculum*, v. 2, n. 2, 2007.

MORETTO, Milena; FEITOZA, Claudia de Jesus Abreu. *Tecnologias e educação: Desafios e possibilidades*. São Paulo: Paco e Littera, 2021.

PEREIRA, Bernadete Terezinha; FREITAS, Maria do Carmo D. O uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola. Universidade Federal do Paraná, p. 1381-8, 2009.

PEREIRA, Jociélida Cartaxo *et al.* O uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem: contribuições de softwares educacionais na prática pedagógica. Universidade Federal de Campina Grande, 2017.

RAMÍREZ-OCHOA, María Isabel. Possibilidades del uso educativo de YouTube. *RA ximhai*, v. 12, n. 6, p. 537-546, 2016.

SANTANA, Sivaldo; DOS SANTOS, Wilk Oliveira. Softwares Educacionais como Auxílio ao Processo de Alfabetização de Estudantes da Educação Infantil. In: *Anais do Workshop de Informática na Escola*. p. 1-10, 2018.

SANTOS, Thaína Saldanha dos. *Softwares educacionais e a formação de professores: as percepções de licenciandos sobre a informática na educação*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.

SILVA, Marcílio Farias da; CORTEZ, Rita de Cássia Costa; DE OLIVEIRA, Viviane Barbosa. Software Educativo como auxílio na aprendizagem da matemática.: Uma experiência utilizando as quatro operações com alunos do quarto ano do Ensino Fundamental I. Educação, Cultura e Comunicação, v. 4, n. 7, 2013.

SOUZA, Edson Alves. Novas tecnologias digitais na educação. Universidade Santo Amaro, 2017.

Desafios da implantação e da organização da instrução pública nas Amazonas na primeira república (1889-1930)

Challenges in the implementation and organization of public education in the Amazon in the first republic (1889-1930)

Priscila Daniele Tavares Ribeiro

Professora Efetiva do Ensino Fundamental II, no Estado o Amazonas. Graduada em Licenciatura plena em História Universidade Federal do Amazonas-UFAM Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM Pós-Graduação em Direito do Trabalho pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) Mestre em história Social pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM Mestre em Ciências da Educação – Universidad Dela Sol – UNADES [http://lattes.cnpq.br/ ID:4881827611741208](http://lattes.cnpq.br/ID:4881827611741208) [https://orcid.org/ ID: 0000-0002-1096-1636](https://orcid.org/ID:0000-0002-1096-1636)

Welliton José Silva de Oliveira

Graduado em Logística Empresarial pelo Centro Universitário Luterano de Manaus- CEULM/ULBRA Graduado em Serviço Social pelo Centro Universitário Luterano de Manaus- CEULM/ULBRA Mestrando em Ciências da Educação – Universidad Del Sol -UNADES <http://lattes.cnpq.br/ID:6825417024601213> [https://orcid.org/ ID: 0000-0001-7374-9512](https://orcid.org/ID:0000-0001-7374-9512)

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.28

RESUMO

Na Primeira República havia a necessidade de expandir a educação pública que estava vinculada à melhoria de caráter, à formação de cidadãos aptos para votar, e também vinculada à formação e à preparação de uma mão-de-obra que pudesse ser integrada aos novos ofícios que emergiram junto com a cidade moderna. Portanto a pesquisa investigou os desafios da implantação e da organização da Instrução Pública no Amazonas, no período de 1889 a 1930, período este que correspondeu ao auge e à decadência da exploração da borracha, como também aos anos iniciais da proclamação da república no Brasil. Desse modo tem-se como pergunta central: Quais foram os desafios na implantação e na organização da Instrução Pública no Amazonas na Primeira República (1889-1930)? A metodologia usada na pesquisa foi o enfoque qualitativo e a técnica para coleta de dados na investigação histórica apresentada foi embasada na pesquisa documental e na pesquisa bibliográfica. Percebeu-se que todos os problemas e desafios relatados no final do período imperial e início do período republicano foram agravados após a crise da exportação da borracha uma vez que a queda da venda do látex fez com que a arrecadação do Estado do Amazonas diminuísse drasticamente afetando os repasses para a Instrução Pública e como os próprios governadores, da época, relataram que não eram suficientes com a crise da borracha seguida de uma crise por conta da epidemia da gripe espanhola e da quebra da bolsa de Nova Iorque fez com que a Instrução Pública fosse duramente atingida.

Palavras-chave: instrução pública. desafios. Amazonas. primeira república.

ABSTRACT

In the First Republic, there was a need to expand public education, which was linked to character improvement, to the formation of citizens able to vote, and also linked to the training and preparation of a workforce that could be integrated into the new jobs that emerged along with the modern city. Therefore, the research investigated the challenges of the implementation and organization of Public Instruction in Amazonas, in the period from 1889 to 1930, a period that corresponded to the height and decline of rubber exploitation, as well as the initial years of the proclamation of the republic in Brazil. Thus, the central question is: What were the challenges in the implementation and organization of Public Instruction in Amazonas in the First Republic (1889-1930)? The methodology used in the research was the qualitative approach and the technique for collecting data in the historical investigation presented was based on documental research and bibliographic research. It was noticed that all the problems and challenges reported at the end of the imperial period and beginning of the republican period were aggravated after the rubber export crisis, since the fall in the sale of latex caused the collection of the State of Amazonas to decrease drastically, affecting transfers to Public Instruction and as the governors themselves, at the time, reported that they were not enough with the rubber crisis followed by a crisis due to the Spanish flu epidemic and the crash of the New York Stock Exchange, made Public Instruction was hit hard.

Keywords: public instruction. challenges. amazon. first republic.

INTRODUÇÃO

Manaus, até no final do século XIX, era vista por viajantes e memorialistas como um lugar ermo cuja população possuía hábitos culturais inconvenientes. Mesmo sendo elevada, em

1850, à capital da província do Amazonas e tendo sua receita incrementada pela Capital Federal carregava o estigma de ser uma “pequena reunião de casas, metade das quais parece prestes a cair em ruínas. Em pouco tempo, com o significativo aumento da extração e da exportação da borracha, Manaus passou a ser considerada uma cidade moderna e cosmopolita. O aumento da receita do Estado, a crescente atividade comercial, as melhorias urbanas e a necessidade de mão de obra em vários setores como a agricultura e o comércio fizeram com que a população aumentasse significativamente, passando de 38 mil habitantes, em meados dos anos de 1890, para mais de 70 mil em 1920. Já o estado do Amazonas, em 1890, de acordo com o censo realizado nesse ano, tinha uma população de 147.915 habitantes e em 1920 possuía 364.709 habitantes, ou seja, um crescimento acima de cem por cento entre os anos de 1890 e 1920.

Diante de mudanças tão significativas e tentando afastar tudo que representava atraso, o governo criou políticas e normas com a finalidade de realizar os anseios da classe que se firmava com os lucros advindos da exploração da borracha. Uma das questões essenciais para os governantes da época era a Instrução Pública. Na Primeira República havia a necessidade de expandir a educação pública que estava vinculada à melhoria de caráter, à formação de cidadãos aptos para votar, e também vinculada à formação e à preparação de uma mão-de-obra que pudesse ser integrada aos novos ofícios que emergiram junto com a cidade moderna.

Portanto a pesquisa investigou os desafios da implantação e da organização da Instrução Pública no Amazonas, no período de 1889 a 1930, período este que corresponde ao auge e à decadência da exploração da borracha, como também aos anos iniciais da proclamação da república no Brasil.

Quais foram os desafios na implantação e na organização da Instrução Pública no Amazonas na Primeira República (1889-1930)?

A artigo apresenta ainda as seguintes questões específicas:

- Quais foram os desafios relacionados a propostas educacionais, para a implantação e para organização da Instrução Pública no Amazonas, existiram na Primeira República (1889 a 1930)?
- Quais foram os desafios relacionados a ações governamentais, para a implantação e para a organização de ações governamentais para a Instrução Pública no Amazonas, existiram na Primeira República (1889 a 1930)?
- Quais impactos nos desafios na implantação e na organização da Instrução Pública, no Amazonas, surgiram após a decadência econômica da exploração da borracha, na Primeira República (1889 a 1930)?

Dessa forma a pesquisa teve como objetivo geral: Analisar os desafios na implantação e na organização da Instrução Pública no Amazonas na Primeira República (1889- 1930).

E como objetivos específicos:

- Identificar os desafios relacionados a propostas educacionais, para a implantação e para organização da Instrução Pública no Amazonas, na Primeira República (1889 a 1930).
- Determinar os desafios relacionados a ações governamentais, para a implantação e

para a organização de ações governamentais da Instrução Pública no Amazonas, na Primeira República (1889 a 1930).

- Estabelecer os impactos nos desafios na implantação e na organização da Instrução Pública, no Amazonas, após a decadência econômica da exploração da borracha, na Primeira República (1889 a 1930).

A justificativa para a realização da pesquisa deve-se porque a pesquisa sobre História da Educação no Amazonas encontra-se numa fase embrionária, carecendo de pesquisadores que se disponham a explorar e contribuir nessa área para preencher essa lacuna acadêmica na historiografia regional. Por isso faz-se necessário debruçar-se sobre a Instrução Pública no Amazonas, no período de 1889 a 1930, buscando dentro de documentos oficiais, legislação, livros e também dentro dos jornais que circulavam na época: reflexos dos discursos sobre as ações governamentais voltadas para a Educação atendendo os anseios nacionais e locais.

É de grande importância detectar as situações que afetaram diretamente na implantação e na organização da Instrução Pública no Amazonas no início do período republicano. A pesquisa visa contribuir com o trabalho dos historiadores e professores das escolas no Amazonas públicas, uma vez que para se modificar a realidade deve-se conhecer sua história.

DESAFIOS RELACIONADOS A PROPOSTAS EDUCACIONAIS PARA A INSTRUÇÃO PÚBLICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930)

Os desafios relacionados às propostas educacionais para a instrução pública durante a primeira república, faz necessário mostrar a trajetória da educação no Brasil desde sua colonização para conhecermos quais propostas educacionais foram sendo colocadas em prática. O início da ocupação efetiva no Brasil deu-se em 1531, quando Martim Afonso de Souza foi encarregado pelo Rei de Portugal Dom João III de comandar a primeira expedição de colonização do Brasil. Nessa expedição, Martim Afonso de Souza constatou que era possível a instalação de um sistema de colonização que garantisse retorno aos investimentos aplicados pela Coroa Portuguesa.

Contudo, mesmo após três décadas de presença portuguesa em terras brasileiras ainda não se via e nem se registrava nenhuma intenção em implantar ou organizar um sistema de ensino que pudesse atender às necessidades de instrução dos colonos, de seus filhos ou de qualquer habitante local ou de quem estivessem mesmo que temporariamente no Brasil.

De fato, a história da instrução no Brasil começou em 29 de março de 1549, quando o Primeiro Governador Geral Tomé de Souza chegou a Bahia trazendo 6 jesuítas comandados pelo Padre Manoel da Nóbrega. Os jesuítas foram os primeiros responsáveis pela catequização e evangelização dos índios no Brasil, bem como pela fundação do primeiro colégio em Salvador no ano de 1550 - Colégio dos Meninos de Jesus.

Em 1550, o núcleo inicial foi reforçado com a chegada de mais quatro missionários que traziam em sua companhia sete meninos órfãos, então recolhidos no Colégio dos Meninos de Lisboa. Decidiu então Manuel da Nóbrega fundar, na Bahia, o Colégio dos Meninos de Jesus que, segundo o padre Serafim Leite “tornou-se o centro mais eficaz de catequese e civilização das crianças no Brasil, atingindo quanto possível pelo coração das crianças, a alma dos pais” (NISKIER, 2011, p.48)

O segundo grupo de missionários que chegou ao país foi o grupo das carmelitas, em

1580, e se estabeleceu na Paraíba. Já, em 1584 os beneditinos se assentaram na Bahia e em 1586, no Rio de Janeiro. Os Franciscanos, por sua vez, chegaram em Pernambuco no dia 12 de abril de 1585, e passaram a desenvolver diversas atividades como atendimentos em hospitais e visitas aos enfermos além das atividades ligadas à evangelização, mais tarde findaram se espalhando por diversos locais do Brasil.

Os franciscanos desempenharam outras atividades como atender no hospital, visitar os enfermos e os pobres, ministrar os sacramentos, entre outras. Só posteriormente passaram a se dedicar a catequese dos nativos da região, momento em que encontraram resistência por parte dos colonos, que desejavam escravizar aqueles nativos. Porém, os frades prosseguiram com seu intuito e, ao lado do convento, construíram um internato onde ensinavam aos filhos dos nativos os preceitos morais e religiosos do catolicismo. (LIMA, 2011, p. 125)

Após a morte do Rei de Portugal, Sebastião, em 1578, Felipe II, Rei da Espanha anexou o Império Português à Coroa Espanhola, culminando no evento intitulado União Ibérica que teve início em 1580 e se estendeu até 1640. Nesse período a Companhia de Jesus acabou sendo favorecida pela União Ibérica, pois o Tratado de Tordesilhas, assinado em 1494, foi suspenso, o que acabou facilitando a entrada dos portugueses e religiosos em território espanhol, com as chamadas expedições de Entradas e Bandeiras. Foi justamente a partir desse episódio que as ordens religiosas chegaram ao norte do Brasil.

Na segunda metade do século XVII estabeleceram-se mais algumas ordens religiosas em várias partes do território brasileiro, inclusive na Amazônia, onde se fixaram os missionários em Belém do Pará e em aldeias indígenas espalhadas pelas margens dos principais rios da região. (NISKIER, 2011, p.54)

No dia 3 de setembro de 1759, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, que na época era Secretário de Estado dos Negócios Interiores no Reinado de Dom José I, assinou a lei que expulsou os jesuítas que estivessem no Reino de Portugal e em seus domínios. Dessa forma, como o Brasil era colônia portuguesa, os Jesuítas foram banidos e, também, tiveram seus bens confiscados pela Coroa Portuguesa. O banimento dos padres jesuítas “teve como consequência imediata, além da desintegração do ensino, o fechamento, no Brasil de 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários”. (NISKIER, 2011, p.59).

Destaca-se que, meses antes da expulsão dos jesuítas do território brasileiro, Marquês de Pombal assinou o alvará de 28 de junho de 1759 que estabelecia as Aulas Régias, que teve como intuito atender aos Estudos das Primeiras Letras e Estudos das Humanidades. Esse ato governamental foi também a primeira forma de sistematização do ensino público no Brasil. Vale ressaltar que as Aulas Régias significavam que eram aulas pertencentes ao Estado e não mais vinculadas à Igreja. Este ato governamental já demonstrava a intenção de Marquês de Pombal com relação à separação do Estado e da Igreja, antes mesmo da oficialização da retirada da Companhia de Jesus do Brasil. A denominação de Aulas Régias para as escolas, “predominou entre 1759 e 1822, quando passaram a ser chamadas de Aulas Públicas, sendo também utilizada a denominação de Escola Nacional em alguns documentos posteriores a 1827”. (CARDOSO, 1999, p. 106).

O sistema educacional no Brasil passou por diversos desafios que dificultavam sua efetiva implantação e organização. Em quase três séculos de colonização não se percebia avanços da instrução pública primária e secundária nem na sede administrativa e muito menos nas capitanias. Os problemas do ensino nas capitanias eram ainda maiores, geralmente estavam

atrelados à diversidade regional, à distância e às necessidades educacionais enfrentadas por cada capitania. Em busca de solução para os empecilhos das capitanias, os administradores deveriam enviar petições à Lisboa relatando suas reivindicações que, na maioria das vezes, não eram atendidas.

No entanto, o episódio da mudança da família real portuguesa para o Brasil, em janeiro de 1808, inaugurou uma nova fase da Instrução no Brasil. A chegada da família real foi devido à consequência do Bloqueio Continental imposto por Napoleão Bonaparte à Inglaterra. O bloqueio teve como objetivo isolar as ilhas britânicas de forma que estas fossem prejudicadas economicamente. Dessa forma, a família real portuguesa por manter aliança com a Inglaterra não aderiu ao bloqueio e temendo pela própria sobrevivência, e ainda, com receio de possíveis retaliações por parte de Napoleão Bonaparte, no final de novembro de 1807, deixaram Lisboa em direção ao Brasil.

Os pedidos para criação de escolas de primeiras letras aumentaram, mas a situação da instrução primária, da instrução secundária e do ensino superior caminhava vagarosamente e de forma desordenada, não havia planejamento que atendesse às necessidades da população. Dessa maneira, “para evitar o esvaziamento das escolas, o governo decidiu isentar do recrutamento para fins militares os alunos dos estabelecimentos públicos que demonstrassem frequência, assiduidade e bom aproveitamento, o que deveria ser atestado pelos professores”. (NISKIER, 2011, p.93).

As obras religiosas e devocionais compunham predominantemente a literatura dos séculos XVI e XVII. Foi apenas no século XVIII que os livros de ciências e ilustrações começaram a ganhar espaço nas poucas bibliotecas existentes na colônia. Constata-se, também, que o acesso aos livros era privilégio de poucos naquela época.

No Brasil oitocentista a presença do livro era retrato do contexto social da época onde as restrições, as desigualdades e os privilégios ditavam as regras de acesso e da posse de obras literárias. No caso dos mais humildes, a inacessibilidade era elemento estratégico de controle e exclusão (SANTOS, 2009, p.3).

Em 1820, Portugal exigiu que Dom João VI deixasse o Brasil e reassumisse o trono português. Considerando tais circunstâncias, D. João VI abandonou o Brasil, mas deixou seu filho Pedro de Alcântara. Ao longo do ano de 1821 diversas discussões foram levantadas sobre o retorno do príncipe à Portugal e conseqüentemente o retorno do Brasil à condição de colônia, porém foi somente em 9 de janeiro de 1822 que Pedro, após ser pressionado, optou em permanecer no Brasil e em 7 de setembro de 1822, decretou a Independência do Brasil, e tornou-se o primeiro imperador do Brasil.

Outro avanço no campo educacional foi a publicação da Lei de 15 de outubro de 1827. Foi a primeira Lei Geral que regulamentava o ensino primário no Brasil e era “composta de 17 artigos que se ocuparam da criação de escolas, do salário dos mestres, do método de ensino, do currículo, do concurso público, das gratificações, das escolas femininas, dos castigos e da fiscalização das escolas”. (CASTANHA, 2012, p.5).

O artigo 1º da Lei de 15 de outubro de 1827 estabelecia que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haveria escolas de primeiras letras, já o artigo 3º regulamentava os ordenados dos professores com piso de 200\$000 e teto de 500\$000, anuais, levando em consideração as circunstâncias de cada local. A partir desse parâmetro estipulado para o ordenado,

o professor passou a atender ao requisito de valor mínimo de renda exigido para votar e assim poder exercer seu direito político conforme estabelecido no artigo 94, inciso II, da Constituição de 1824.

Art. 94. Podem ser Eleitores, e votar na eleição dos Deputados, Senadores, e Membros dos Conselhos de Província todos, os que podem votar na Assembleia Paroquial. Exce- tuam-se:

I. Os que não tiverem de renda líquida anual duzentos mil réis por bens de raiz, indústria, comércio ou emprego.

II. Os Libertos.

III. Os criminosos pronunciados em querela ou devassa. (BRASIL, 1824).

A lei trazia também em seu âmbito a oficialização do Método Lancaster, através dos artigos 4º, 5º e 15. É importante salientar que o Método Lancaster ou ensino mútuo consistia no sistema de monitoramento onde os monitores, alunos que auxiliavam os professores, recebiam informações e transmitiam aos outros alunos. Esse método teve origem na Inglaterra por Joseph Lancaster, onde recebeu o nome de Monitorial System e na França foi chamado de La Méthode Mutuelle. Lancaster elaborou esse método ao se deparar com a falta de professores qualificados e uma demanda crescente de alunos que precisavam ser instruídos.

O “monitorial system” ou “La Méthode mutuelle”, nome adotado na França, baseia-se no ensino dos alunos por eles mesmos. Todos os alunos da escola, algumas centenas sob a direção de um só mestre, estão reunidos num vasto local que é dominado pela mesa do professor, sob [sic] um estrado [...]. O trabalho em cada classe, e esta é a segunda regra do método, é dirigido por um instrutor, o monitor, principal agente do método. É um dos alunos da classe que, dentro de uma especialidade determinada, se distingue pelos seus resultados e é colocado à testa da classe. O professor, antes do início da aula, dá uma explicação especial e indicações particulares. Quando os demais alunos chegam à escola e tomam seus lugares, o monitor de cada classe transmite aos seus colegas os conhecimentos que haviam sido dados pelo professor[...] com essa organização, o papel do professor é restrito. Ele não tem contato direto com os alunos, a não ser com os monitores, antes da aula. Durante a aula, ele reina em sua mesa, ao fundo da sala, sob [sic] um alto e vasto estrado, assistido por um ou dois suplentes, os mais velhos e instruídos monitores, que transmitem as ordens e os substituem em caso de falta. Como chefe de orquestra. Ele regula a marcha da escola (BASTOS, 1997, p. 118-119).

Acerca da criação de escolas de meninas, pela Lei Geral, o artigo 11 mencionava que haveria escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgassem necessário este estabelecimento. Apesar da previsibilidade de criação de escola pública feminina pela Lei Geral, sabe-se que o a conquista das mulheres no campo educacional, aconteceu mediante muito esforço, sacrifício e de forma gradativa. Na época colonial, os locais destinados à educação feminina eram conventos, escolas particulares e em casa, de forma individualizada. A educação estava centrada na instrução básica da leitura e da escrita, mas principalmente voltada para as prendas domésticas. Dessa forma, nota-se que a educação para as meninas “não foi percebida como um instrumento de inserção feminina em uma atividade pública, já que a sociedade na época concebia a mulher para o casamento, ou para a vida religiosa, ou para trabalho doméstico e escravo”. (STAMATTO, 2002, p.3). Destaca-se, ainda, sobre a criação de escolas para meninas que o Decreto de 9 de março de 1829 criava uma cadeira, cargo público no magistério, de primeiras letras para as meninas na Corte.

Como mencionado anteriormente, a própria lei delegava aos Presidentes em Conselho a liberdade de decidirem caso julgassem necessário a criação das escolas de meninas apenas nas

vilas e cidades mais populosas. Apesar da tentativa de avanços dentro da normatização educacional, podem-se encontrar pontos de conflitos presentes ao longo dos 17 artigos da primeira Lei Geral do Ensino. Por exemplo, o artigo 12, que mencionava que as mestras poderiam ensinar as disciplinas contidas no artigo 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a atuação destas ao ensino das quatro operações, expressando a mentalidade da época que disseminava que os homens tinham um melhor domínio sobre a matemática.

E por fim, destaca-se a previsão da vitaliciedade dos cargos de Professores e Mestras contida no artigo 14 da Lei de 15 de outubro de 1827. A vitaliciedade é um instituto previsto desde a Constituição do Império de 1824. Concedida a titulares de função pública e seus respectivos cargos, não podendo os mesmos serem demitidos exceto mediante sentença judicial. Era também a garantia de que estes titulares mantivessem seus cargos e os privilégios advindos deles até a aposentadoria. No entanto, o artigo 14 mencionava que os Presidentes em Conselho deveriam fiscalizar as escolas e desse modo suspender essa prerrogativa, mas apenas haveria a punição de demissão mediante sentença judicial. E se, finalmente, após todos os trâmites houvesse a demissão, o cargo vago deveria ser preenchido por um substituto interino.

E por volta de 1824, ano da criação da Constituição Imperial, governo de Dom Pedro I encarava dois grupos antagônicos e com aspirações diferentes: um grupo era formado pelos grandes proprietários de terras nomeados de brasileiros e o outro grupo era formado por comerciantes, pessoas ligadas à Corte e ao Imperador chamados de portugueses. Além das questões internas que faziam pressão e ameaçavam o poder de Dom Pedro I, outro contratempo surgiu com a morte de Dom João VI em 1826, que foi a usurpação do trono por seu irmão Miguel. Diante dessa situação, Pedro I abdica no dia 7 de abril de 1831, iniciando uma nova fase na política brasileira – Período Regencial.

Na tentativa de conter os conflitos espalhados pelo Brasil, a Câmara dos Deputados decretou mudanças na Constituição Política do Império através da Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, que ficou conhecido como Ato Adicional de 1834. O artigo 1º, da Lei 16 de 1834, estabelecia que o Conselho Geral em todas as províncias passaria a ser chamado de Assembleia Legislativa Provincial. E o artigo 10 enumerava as competências das Assembleias, destacando no campo educacional o parágrafo 2º, que retirava do Governo Geral a atribuição de legislar sobre a educação inicial.

Art. 10. Compete às mesmas Assembleias legislar:

§1º Sobre a divisão civil, judiciária e eclesiástica da respectiva Província e mesmo sobre a mudança da sua Capital, para o lugar que mais convier.

§2º Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral,

§3º Sobre os casos e a forma por que pode ter lugar a desapropriação por utilidade municipal ou provincial.

§4º Sobre a polícia e economia municipal, precedendo propostas das Câmaras.

§5º Sobre a fixação das despesas municipais e provinciais, e os impostos para elas necessários, contanto que estes não prejudiquem as imposições gerais do Estado. As Câmaras poderão propor os meios de ocorrer às despesas, dos seus Municípios.

§6º Sobre a repartição da contribuição direta pelos Municípios da Província, e sobre a fiscalização do emprego das rendas públicas provinciais e municipais, e das contas de sua receita e despesa. As despesas provinciais serão fixadas sobre orçamento do Presidente da Província, e as municipais sobre orçamento das respectivas Câmaras.

§7º Sobre a criação, supressão e nomeação para os empregos municipais e provinciais, e estabelecimentos dos seus ordenados.

São empregos municipais e provinciais todos os que existirem nos Municípios e Províncias, à exceção dos que dizem respeito à arrecadação e dispêndio das rendas gerais, à administração da guerra e marinha e dos correios gerais; dos cargos de Presidente de Província, bispo, comandante superior da guarda nacional, membro das relações e tribunais superiores e empregados das faculdades de medicina, cursos jurídicos e academias, em conformidade da doutrina do § 2º deste artigo.

§8º Sobre obras públicas, estradas e navegação no interior da respectiva Província, que não pertençam à administração geral do Estado.

§9º Sobre construção de casas de prisão, trabalho, correição e regime delas.

§10 Sobre casas de socorros públicos, conventos e quaisquer associações políticas ou religiosas.

§11 Sobre os casos e a forma por que poderão os Presidentes das Províncias nomear, suspender e ainda mesmo demitir os empregados provinciais. (BRASIL, 1834, grifo nosso).

Ainda no artigo 10, é mencionado a competência de legislar sobre a fixação de despesas e criação de impostos desde que não entrassem em conflito ou prejudicassem as imposições gerais dos Estados. E o parágrafo 5º do artigo 11 estabelecia competência às Assembleias Legislativas Provinciais para promover a organização da estatística da Província, a catequese, e civilização dos indígenas, e o estabelecimento de colônias, cumulativamente com a Assembleia e o Governo Geral. Medida que prejudicou extremamente a população indígena pois com “a tomada do controle pelas elites provinciais, o que se constata é a adoção de uma política agressiva, que, lentamente, foi-se encaminhando para promover a extinção dos aldeamentos e, desta forma, beneficiar os foreiros e sesmeiros ocupantes das terras indígenas” (PARAÍSO, 2010, p.14).

E por fim, cabe ressaltar que, certamente, a maior polêmica do Ato Adicional de 1834 foi a alteração da Regência Trina pela Regência Una através do artigo 26 que determinava que se o Imperador não tivesse nenhum parente que reunisse as qualidades exigidas pelo artigo 122 da Constituição Imperial de 1824, o Império seria governado, durante a sua menoridade, por um Regente eleito temporariamente. Além disso estabelecia que a duração desse cargo de Regente teria a duração de quatro anos. Frisa-se que no período regencial, liberais e conservadores se alternavam no poder, sendo o Padre Diogo Feijó o regente de maior notabilidade.

A Regência de Pedro de Araújo Lima, iniciada após a renúncia de Diogo Antônio Feijó, teve como característica o retrocesso da autonomia adquirida pelas províncias com a publicação do Ato Adicional de 1834. Sendo conservador, Araújo Lima acreditava que o agente pernicioso que estimulou os conflitos que explodiam nas províncias foi a descentralização político-administrativa ocasionada pela ampliação de competências das Assembleias Legislativas Provinciais. Em vista desses acontecimentos, o Regente tratou de contornar essa situação promulgando no dia 12 de maio de 1840 a Lei nº 105, chamada de Lei de Interpretação do Ato Adicional. Isso significou que houve um considerável recuo da autonomia nas províncias e um fortalecimento do poder central.

A autonomia que as províncias tinham em relação à Instrução pública, condição dada pelo Ato Adicional de 1834, não afastava a obrigação do Governo Geral de fiscalizar as condições do ensino nas províncias. E, por conta disso, em 1851 o Ministro do Império José da Costa Carvalho designou o renomado poeta Antônio Gonçalves Dias para inspecionar o ensino nas províncias do Império: Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte.

A solicitude com que o Governo se ocupa da Instrução Pública, e o desejo de ministrar-vos os mais amplos esclarecimentos sobre o estado, em que ela se acha em todo o Império, ditaram a liberação de confiar ao Dr. Antônio Gonçalves Dias, por ocasião de desempenhar a Comissão de que já vos falei, relativa ao Arquivo Público, a missão de examinar o Estado dos liceus, colégios e outros estabelecimentos destinado à educação da mocidade, nas Províncias ao norte do Império, ministrando acerca deles informações semelhante as que aqui se exigiram sobre idêntico objeto. (BRASIL, 1851, p.16)

O Império almejava saber qual a realidade do ensino nas províncias e para isso nomeou Gonçalves Dias, mas para os problemas educacionais da Corte aprovou o Decreto nº 1331-A de 12 de fevereiro de 1854, que ficou conhecida como Reforma Couto Ferraz. Por meio deste decreto foi aprovado o regulamento da reforma no ensino primário e secundário do Município da Corte, que normatizava: a inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária, a competência do Inspetor Geral, a competência do Secretário, bem como a dos delegados do Distrito e a do Conselho Diretor. Determinou as disciplinas da grade curricular, as proibições dos professores de ensino secundário, que a matrícula para esse ensino aconteceria mediante pagamento de taxa, a quem caberia a inspeção do ensino no Colégio Pedro II, os direitos e vantagens dos professores que lecionam para a instrução pública secundária, e também valores dos seus ordenados. E, a respeito do ensino particular primário e secundário, a reforma estabeleceu as regras para abertura e funcionamento, os requisitos mínimos para assumir o cargo de professor nessas escolas, os requisitos para assumir o cargo de diretor destes estabelecimentos, as obrigações de professores e diretores de escolas particulares. Por fim, o decreto normatizou sobre a falta de professores e diretores públicos e particulares, sobre as penas que estes ficariam sujeitos caso cometessem alguma infração e também sobre o processo disciplinar.

Primeiramente, salienta-se que o artigo 12 da reforma estabelecia os requisitos mínimos para o exercício do magistério público, dessa forma, determinava que só poderia exercer o magistério público o cidadão brasileiro que provasse a maioria legal, a moralidade e a capacidade profissional. Com relação à maioria é interessante observar que o artigo 16 da Reforma Couto Ferraz exigia muito mais requisitos para as professoras exercerem o magistério público do que para os professores. O artigo 24 da Reforma de 1854 instituiu a vitaliciedade no provimento da cadeira ou cargo quando o professor completasse 5 anos de efetivo exercício, podendo perder essa condição mediante sentença no decurso de um processo disciplinar. Os vencimentos dos professores foram tabelados por meio artigo 25, o qual firmava que os professores de primeiro grau receberiam 800\$000 de ordenado e 200\$000 de gratificação e os professores de segundo grau receberiam 1.000\$000 de ordenado e 400\$000 de gratificação. Por sua vez, o artigo 26 preconizava que o professor, após completar 5 anos de efetivo exercício e atingir a vitaliciedade do cargo, pudesse reivindicar o adiantamento de seus ordenados para que o mesmo depositasse a entrada no Montepio. Porém para quitar esse adiantamento deveriam ser feitos descontos na quantia correspondente à quinta parte do valor mensalmente por ele recebido até o pagamento integral do valor adiantado. Dessa forma, “os demais trabalhadores usavam os montepios como

forma de casa de poupança, onde a contribuição mensal poderia ser resgatada em momentos de necessidade ou morte” (SARAIVA; ALMICO. 2009, p.2). O Montepio Geral de Economia dos Servidores do Estado, conhecido também como Mongeral, foi criado através do Decreto de 10 de janeiro de 1835 para a subsistência e socorro das famílias dos empregados públicos de qualquer classe que falecessem em exercício ou se aposentassem, posteriormente foi modificado pelo Decreto de 13 de março de 1844.

As aposentadorias no Império eram concedidas aos empregados que possuíssem vitaliciedade no cargo ou título e no caso dos professores tivessem, também, ao menos 10 anos de efetivo exercício na cadeira pública. O professor poderia ainda permanecer em atividade, mesmo após 25 anos de exercício do magistério se o Inspetor Geral, assim, solicitasse. Dessa forma o professor teria um acréscimo de vinte e cinco por cento em cima do ordenado que recebia. Poderia, também, levar para a sua aposentadoria além do valor do ordenado o valor da gratificação caso prestasse serviço ao Governo por mais 10 anos além daqueles estabelecidos pelo artigo 29. A Reforma Couto Ferraz ademais determinava que o professor estava proibido de exercer profissão comercial ou industrial, e para exercer aquelas ligadas à área público-administrativa deveria ter a autorização do Inspetor Geral. O professor também não poderia acumular duas cadeiras, salvo se fosse em caso de substituição se algum professor estivesse impedido de exercer sua função.

Em relação ao método de ensino, a Reforma Couto Ferraz estabelecia no artigo 73 que método simultâneo seria empregado nas escolas, podendo ser adotado outro método caso o Inspetor Geral, assim, determinasse após ouvir o Conselho Diretor. O método simultâneo foi criado por Jean Baptiste de La Salle consistia em dividir as classes conforme as disciplinas a serem cursadas e o nível de conhecimento e aprendizado dos alunos. No Brasil, o método deveria ser fiscalizado pelos Inspectores que por sua vez deveria verificar se os professores estavam utilizando tal método. Porém dificuldades como a falta de normatização que pudesse direcionar os procedimentos a serem adotados pelos professores, assim como ausência de materiais e espaço adequado impediam a efetivação do ensino simultâneo.

Fazendo uma comparação da Primeira Lei Geral do Ensino de 1827 com a Reforma Couto Ferraz de 1854 percebe-se que nesta última a instrução pública deixa sua forma embrionária e passa, de fato, a estabelecer uma rede complexa de direitos e deveres para alunos, para professores, para diretores, para o Governo, que além de fomentar, recebeu a competência de fiscalizador e para os responsáveis dos alunos. A Lei Geral de Ensino continha apenas 17 artigos que versavam parcamente sobre a estrutura e organização do ensino. Já, a Reforma Couto Ferraz possuía 135 artigos que envolviam diversos atores e assuntos dentro do campo educacional, e apesar de ser direcionada para o Município da Corte outras províncias espalhadas pelo Brasil acabaram se norteando pela legislação imperial.

A tendência que prevaleceu foi que, embora as reformas do governo imperial tivessem validade apenas para o chamado município neutro, isto é, a cidade do Rio de Janeiro, capital do Império, as províncias acabavam por tomá-las como modelo na organização da instrução pública nos respectivos territórios reproduzindo as mesmas medidas adotadas pelo governo central (SAVIANI, 2014, p.55-56)

No dia 19 de abril de 1879 foi publicado o Decreto 7247 que deliberava sobre a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte e sobre o ensino superior em todo o Império. A Reforma Leôncio de Carvalho tratou de assuntos como: o livre ensino, a inspeção de

estabelecimentos de Instrução Primária e Secundária, multas e sanções a serem aplicadas aos estabelecimentos, frequência escolar, grade de disciplinas para o ensino nas escolas primárias, diretrizes sobre o calendário escolar e sobre o horário de funcionamento das escolas, criação de Jardins de Infância no Município da Corte, criação de uma Caixa Econômica Escolar para as escolas primárias e secundárias, Caixa Escolar nos Distritos do Município da Corte, bem como bibliotecas e museus escolares. A Reforma permitiu que as províncias pudessem receber auxílio do Governo Geral com relação à criação de cursos para o ensino primário dos adultos analfabetos, criação de Escolas Normais, criação de escolas profissionais e de escolas especiais e de aprendizado, com ensino prático das artes e ofícios de acordo com as necessidades de cada província.

MARCO METODOLÓGICO

O presente artigo irá discorrer sobre os caminhos da pesquisa e os pressupostos metodológicos adotados durante a execução da pesquisa. Dessa forma, a investigação foi realizada a partir de mudanças significativas na educação após a proclamação da república no Brasil.

Enfoque da investigação

O enfoque escolhido para a pesquisa foi o enfoque qualitativo, pois o “enfoque qualitativo utiliza a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação” (SAMPIERI, 2013 p. 33,) além de que o enfoque qualitativo foi escolhido porque a pesquisa na área educacional tem a necessidade de se analisar o viés social, econômico e político. E dessa forma o objeto de estudo envolve pessoas que agem de acordo com seus valores e valores propagados no período estudado.

Nível da investigação

CARÁTER INTERPRETATIVO, tendo em vista que o objeto de estudo envolve pessoas e seus valores, e a vida humana é vista como uma atividade interativa e interpretativa, desse modo para se analisar fatos e documentos, ter acesso a realidade parte da análise das construções sociais da época, linguagem usada e significados compartilhados de maneira que o caráter interpretativo é intrínseco à pesquisa.

Desenho da investigação

NARRATIVO, o desenho narrativo é usado quando o objetivo é analisar uma sucessão de acontecimentos, coletados a partir de dados sobre a experiência e história de vida de algumas pessoas (SAMPIERI, 2013, p.509)

População e amostra

Legislação Educacional período de 1889 a 1930

- Falas dos Presidentes da Província de 1889 a 1930
- Jornais da época: Jornal do Comercio, Jornais estudantis, Jornais de Professores período 1890 a 1920

- Jornais da época: Jornal do Commercio, Jornais estudantis, Jornais de Professores
- Relatórios dos Inspectores da Instrução Pública período de 1889 a 1930

O primeiro passo após a escolha do tema foi a busca pelo antecedente da pesquisa que foi obtida através do site <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>> banco de teses e dissertações, onde pode-se obter informações e download de trabalhos sobre a temática;

O Segundo passo foi ir atrás das fontes documentais que foram obtidas no site <<https://issuu.com/bibliovirtualesec/docs>> onde pôde-se realizar downloads de leis e decretos do governo do Amazonas, assim como livros e relatórios sobre a Educação no Estado do Amazonas,

O terceiro passo foi ir atrás de notícias em jornais da época, tanto de notícias sobre educação no Brasil como nas amazonas, e esse trabalho foi realizado por meio do site da biblioteca Nacional<<https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>site importante, pois se pôde verificar que notícias sobre a instrução pública foram publicadas no período de recorte de 1889 a 1930.

Além disso, um site muito importante para a pesquisa foi o site da Fundação Carlos Chagas que possui As fontes originais sobre educação e infância no Amazonas e que essas fontes, também, podem ser encontradas no Instituto Geográfico e Histórico do Amazonas, no Arquivo Público do Estado do Amazonas, no Centro Cultural dos Povos da Amazônia e na Biblioteca Pública do Estado<<https://www.fcc.org.br/pesquisa/educacaoInfancia/EducacaoInfancia.abrirTopico.mtw?idTopico=12>> nesse site encontram-se os programas e planos do ensino primário, regulamentos dos institutos, documentos recebidos e emitidos pela Diretoria de Instrução pública.

Técnicas e instrumentos de coleta de dados

A técnica para coleta de dados na investigação histórica apresentada foi embasada na pesquisa documental e na pesquisa bibliográfica.

A pesquisa documental, segundo Lakatos e Marconi (2017), é a coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos; arquivos particulares de instituições e domicílios, e fontes estatísticas.

A pesquisa bibliográfica, segundo Lakatos e Marconi (2017), é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações.

Os instrumentos que compuseram a pesquisa documental foram: Decretos, relatórios do Diretor Geral da Instrução Pública, relatórios dos Presidentes da Província, legislação Orçamentária, Diário Oficial, Jornais e pequenas folhas que circulavam no Estado no período de 1889 a 1930. Os Instrumentos da pesquisa documental foram coletados no Centro Cultural Povos da Amazônia, na Biblioteca Virtual do Amazonas, no acervo disponibilizado pelo site do *Jornal do Comercio*, no site da Biblioteca Nacional e site da Fundação Carlos Chagas.

Os instrumentos que compuseram a pesquisa bibliográfica foram: Artigos, Dissertações e Teses e livros que retratam a situação da Instrução Pública período de 1889-1930, bem como retratam o cenário acerca da Modernidade e Economia do Estado do Amazonas no período com-

preendido entre 1889 a 1930. Os instrumentos foram coletados na Biblioteca da Universidade Federal do Amazonas, no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, no site do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, no site do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Amazonas e no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que disponibiliza catálogo de Teses e Dissertações.

Processamento de dados

Tanto na pesquisa bibliográfica quanto na pesquisa documental o material coletado foi separado em 2 tipos de fichas: fichas bibliográficas ou documentais de identificação e Fichas analíticas ou de conteúdo.

As fichas bibliográficas ou documentais de identificação segundo Cardoso (2002, p.486). São fichas que contém diversos dados dos livros ou do artigo, e em caso de dados manuscritos e documentos antigos, dados que permitem identificar e encontrar o documento no arquivo. Essas fichas permitem a elaboração de listas de referências para compor o trabalho de pesquisa.

Já as fichas analíticas ou de conteúdo, segundo Cardoso (2002, p.486) facilitam os dados coletados para uma mesma variável e evitar a dispersão com elementos secundários que não fazem parte da categoria e do universo desta variável.

Outra utilidade de se elaborar e trabalhar com fichas analíticas ou de conteúdo é a facilidade de se ter uma visão acerca do andamento da pesquisa, permitindo saber se os dados já catalogados são suficientes para responder à hipótese levantada.

É importante lembrar que esta pesquisa de enfoque qualitativo está classificada como **investigação histórica**, assim essa ciência utiliza-se de métodos próprios como o método histórico, que segundo Lakatos e Marconi (2017, p. 108), é o método que preenche os vazios dos fatos e dos acontecimentos, apoiando-se em um tempo, mesmo que artificialmente reconstruído, que assegura a percepção da continuidade e do entrelaçamento dos fenômenos. Ou seja, o método histórico permite estudar os acontecimentos do passado, a formação das instituições e permite compreender de que forma essas instituições influenciam a sociedade atual.

APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Os dados obtidos e os resultados da pesquisa foram apresentados de maneira narrativa, por meio de transcrição dos eventos encontrados seguindo a ordem cronológica dos fatos, acompanhados de análise sobre todas as informações obtidas, apontando para o cumprimento ou não das hipóteses e de seus objetivos.

As propostas educacionais praticadas no Amazonas na primeira república

Quanto às propostas educacionais no começo da implantação da república observou-se que os governantes estavam investindo na aquisição de material escolar para serem utilizados nas escolas municipais da capital do Amazonas, como pode-se verificar no anúncio feito no Jornal do Commercio em fevereiro de 1904.

O Sr. Superintendente Municipal acaba de importar da Europa um importantíssimo material escolar para as aulas municipais desta capital.

Além de uma variedade de objectos mathematicos, physicos e de história natural, vêm inúmeras amostras de artigos das múltiplas industrias europeas em barros, terras, louças, fibras, vegetaes, cobre, chumbo, estanho etc.

Especimes que vae servir de elementos instrutivos às creanças no ensino de cousas.

Obedecendo à pedagogia moderna folgamos de prevenir aos Paes de família que nas escolas municipais encontrarão seus filhos os verdadeiros ensinamentos das profficuas escolas da Allemanha e Suíssa, onde o alumno não precisa perguntar o que é o objeto para conhece-lo.

Tem"no diante dos olhos e uma vez conhecido o esforço de memória é pequeno para saber o que é, quando visto em qualquer parte.

No Amazonas a instrução pública no início da República foi normatizada através dos regulamentos da Instrução Pública no Amazonas publicadas em 1892, 1900, 1904, 1909, 1914, 1918 e 1926, seguindo as diretrizes estabelecidas pelo governo federal e as leis publicadas no Estado de São Paulo.

Na fala do presidente da província, em 1901, endereçada ao Diretor Geral da Instrução Pública acerca das escolas que funcionavam na rua dos Tocos o presidente da Província destacava que o ensino era ministrado com proficuidade, ressentindo-se porém a completa aplicação do método simultâneo, da uniformidade dos compêndios, falta está sensível pois obrigava aos professores, em algumas classes de sua escolas, a seguirem o ensino singular de cada aluno resultando na perda de tempo e prejuízo nas demais classes. Como observado o método simultâneo já era aplicado no Brasil pela Reforma Couto Ferraz, em 1854, e ainda assim aplicado nas escolas do Amazonas de forma tardia, mas na fala do presidente pode-se notar uma crítica quanto a empregabilidade desse método nas escolas. No entanto, a fala do presidente da província do Amazonas no ano de 1902 alegava a impossibilidade de uma regular fiscalização no trabalho do magistério ao lado da deficiência ou inutilidade dos métodos postos em ensaio como diretrizes e disciplina escolares concorriam para que não se obtivesse vantagens relativas mesmo que fosse em partes na quantidade de verbas empregadas anualmente na educação. No entanto, diferente do que foi alegado em 1901, o presidente da província, em 1902, alegava que talvez a adoção do método intuitivo em todas as escolas primárias trouxesse alguma compensação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Almejou-se com essa pesquisa analisar os desafios enfrentados na implantação e organização da Instrução Pública no Amazonas, na Primeira República (1889-1930). A partir desse estudo, foi possível atender os objetivos propostos quanto aos desafios ligados a propostas educacionais, ações governamentais e impactos nos desafios na implantação e organização da Instrução Pública, no Amazonas, após a decadência econômica da exploração da borracha na primeira república (1889-1930).

Percebeu-se que o método intuitivo foi aplicado e utilizado de forma tardia, no Estado, pois os demais estados já utilizavam desde a metade do século XIX e no Amazonas foi utilizado de maneira desigual na capital e no interior, de forma a comprometer o ensino. Criar escolas primárias no interior do Estado, publicar regulamentos para organização e funcionamento do

ensino e dos estabelecimentos escolares, criação de grupos escolares seguindo os modelos que funcionavam em São Paulo e demais cidades do Brasil, regulamentos para a fiscalização sanitária nas escolas. No entanto, o que se notou é que com a mudança de governadores algumas ações não eram continuadas, eram substituídas por outras e os governadores que assumiram, na verdade expunham as ações de governadores anteriores como inadequadas. Os problemas e desafios relatados no final do período imperial e início do período republicano foram agravados após a crise da exportação da borracha uma vez que a queda da venda do látex fez com que a arrecadação do Estado do Amazonas diminuísse drasticamente afetando os repasses para a Instrução Pública e como os próprios governadores, da época, relataram que não eram suficientes com a crise da borracha seguida de uma crise por conta da epidemia da gripe espanhola e da quebra da bolsa de Nova Iorque fez com que a Instrução Pública fosse duramente atingida.

REFERÊNCIAS

BASTOS, M. H. C. A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida (1808-1827). In: História da Educação. Pelotas. nBOMENY, H. Reformas Educacionais. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/REFORMAS%20EDUCACIONAIS%20.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2020.

CARDOSO, T F. L. As aulas régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática (1759-1834). In: História da Educação. Vol. 3. No 6. Pelotas: ASPHE, 1999.

CASTANHA, A. P. A introdução do método Lancaster no Brasil: história e historiografia. Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. IX ANPED SUL, 2012.p. 1-16

LIMA, V. L. S. A Disciplina Educação Moral e Cívica e a FORMAÇÃO DO CIDADÃO NO ACRE TERRITORIAL A PARTIR DO JORNAL O ACRE (1930-1959). JAMAXI, v. 1, n. 1, 2017.

NISKIER, A. História da Educação Brasileira: de José Anchieta aos dias de hoje, 1500-2010. 3ª Edição. São Paulo: Editora Europa, 2011.

SAMPIERI, R. H., COLLADO, C. H., & Lucio, P. B. Metodologia de pesquisa (5rd ed.). F. C. Murad (Trad.). São Paulo: McGraw-Hill, 2013.

SANTOS, C. A P. dos. Breve história da leitura no Brasil: os livros, as tensões e os saberes na colônia (séc. XVIII). In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em: 8 dez. 2009.

SARAIVA, L. F; ALMICO, R de C. dá S. Montepios e auxilio mútuo no Brasil império. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA ECONÔMICA, 8º; SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

STAMATTO, M. I. S. Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil: 1549 – 1910). Programa de Pós-Graduação em Educação – UFRN. II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002.

A importância da interação da família com a escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem

Sirce Maria Silva dos Santos

Professora da Educação básica no município de Coari Graduada em Normal Superior pela Universidade Estadual do Amazonas-UEA Especialista em Ensino da Religião

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Professora da Educação básica no município de Coari Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas- UFAM –DOUTORA e MESTRA EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – pela UNIVERSIDADE DE SAN LORENZO – UNISAL <https://orcid.org/ID-0000-0001-9353-2185> - <http://lattes.cnpq.br/1004775463373932>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.29

RESUMO

O presente estudo aborda a temática sobre “A importância da interação da família junto a escola no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A relevância desse estudo se deu devido a observação da ausência de muitas famílias no desenvolvimento educacional e na aprendizagem dos filhos no âmbito escolar. O objetivo geral é analisar a importância da interação da família junto a escola no processo de desenvolvimento de uma educação crítica, cidadã e de qualidade para os educandos do ensino fundamental. Reconhecer a importância dos pais no processo educacional dos filhos é de fundamental importância pois a participação dos mesmos na escola mostra que tanto os pais quanto os professores têm a responsabilidade de ajudar na formação da criança e do adolescente procurando sempre estar presente na sua vida escolar. Para tanto, a interação entre essas duas instituições tem importante papel para construção da identidade da criança. Desse modo, fez-se necessário conhecer in loco a realidade do acompanhamento dos pais ou responsáveis junto a escola no processo de desenvolvimento do aluno. Nesse sentido, esse estudo foi caracterizado como uma pesquisa mista de cunho qualiquantitativo, com estudo da literatura bibliográfica, pesquisa de campo, exploratória e descritiva com entrevistas semiestruturadas sobre as categorias centrais que envolvem a temática em estudo.

Palavras-chave: escola. família. aluno. educação. aprendizagem.

ABSTRACT

This study addresses the theme of “The importance of family interaction with the school in the development and learning process. The relevance of this study was due to the observation of the absence of many families in the educational development and in the learning of their children in the school environment. The general objective is to analyze the importance of family interaction with the school in the process of developing a critical, citizen and quality education for elementary school students. Recognizing the importance of parents in the educational process of their children is of fundamental importance because their participation in school shows that both parents and teachers have a responsibility to help in the formation of children and adolescents, always seeking to be present in their school life. Therefore, the interaction between these two institutions plays an important role in the construction of the child’s identity. Thus, it was necessary to know in locus the reality of monitoring parents or guardians with the school in the student’s development process. In this sense, this study was characterized as a mixed qualitative-quantitative research, with a study of bibliographic literature, field research, exploratory and descriptive with semi-structured interviews on the central categories that involve the theme under study.

Keywords: school. family. student. education. learning.

INTRODUÇÃO

Atualmente, vive-se em uma época de difícil convivência. A ética e cidadania estão sendo banidas e deixadas muitas vezes de fora da formação dos indivíduos. Nesse sentido, instituições sociais como família e escola não podem deixar que continuem a acontecer esses tipos de ações sem fazer nada para mudar a situação. O interesse por este tema surgiu a partir das práticas escolares vivenciadas na escola estadual Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, onde foi

constatado que muitos pais ou responsável por alunos, não participam de forma efetiva da vida escolar dos alunos.

Entretanto, muitas famílias estão esquecendo-se de exercer de forma satisfatória seu papel. Pois a escola sozinha não é responsável pela formação da personalidade da criança, mas tem um papel complementar junto a família. Por mais que a escola proporcione um clima familiar a criança, ainda continua sendo apenas uma escola. É na família que a criança recebe, ou pelo menos deveria receber os principais ensinamentos de suas vidas, como valores de honestidade, lealdade, amizade, bondade, solidariedade entre outros.

A escola também é responsável pela construção da identidade de ser e pertencer ao mundo, pois é o ambiente onde o sujeito se apropria dos modelos de aprendizagem e de princípios ético-morais que perpassam a sociedade. Essa articulação deve ser uma busca constante, tendo em vista que o espaço escolar pode ser considerado um *locus* privilegiado na formação humana no aspecto cognitivo e no afetivo.

A relevância social desse estudo torna-se fundamental. Pois além dos conhecimentos adquiridos de valor teórico através da literatura bibliográfica, ter-se-á conhecimentos in lócus através dos procedimentos metodológicos para coleta de dados da pesquisa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação brasileira de 1985 à atualidade

Nos últimos 37 anos foram promovidas grandes modificações na educação brasileira. Em 5 de outubro de 1988 foi promulgada uma nova Constituição, que “cuida da educação e do ensino de maneira especial com referência aos direitos, aos deveres, aos fins e aos princípios norteadores” (Santos, 1999, p. 31).

Dentre as principais mudanças no âmbito educacional, Aranha (1996, p. 223) destaca:

Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Ensino Fundamental obrigatório e gratuito;

Atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos;

Valorização dos profissionais de ensino, com planos de carreira para o magistério público.

Em 1996, o Governo Federal elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais, estabelecendo diretrizes para estruturação e reestruturação dos currículos escolares de todo o Brasil, em função da cidadania do aluno e de uma escola realmente de qualidade. Contudo, ainda falta muito para que o texto legal realmente se consolide. Por mais que tenha evoluído, a educação brasileira ainda apresenta características reacionárias e alienantes, contribuindo para a formação de seres passivos, eximindo-se de compromisso de formar cidadãos ativos e conscientes. Como afirma Rodrigues (1991, p. 35), incapaz de ampliar e organizar a consciência crítica dos educandos, essa educação se converte em inutilidade formal, ainda que recheada de discurso sobre a importância e o valor de conhecimento crítico e de atenções proclamada de se fazer

educação política.

Leis e projetos que visam sanar as deficiências da educação brasileira não faltam. Falta efetivação séria, que de fato minimize a distância entre o texto legal e o real. É sabido que o processo é lento, e enquanto as leis não proporcionam mudanças realmente satisfatórias as escolas públicas continuarão apresentando sucateamento e condições de ensino e aprendizagem decedentes. Falta estrutura física adequada das escolas, faltam recursos materiais e pedagógicos, falta valorização dos professores, capacitação etc.

Família e escola problemas que poderiam ser amenizados

É comum ouvir situações de alunos com problemas de indisciplina, dificuldades de aprendizagem e vandalismo. Contudo, essa aceitação do comportamento educativo não é uma produção da escola, mas é nesta instituição que estes problemas surgem, trazidos obviamente por estudantes que tem uma vida extraescolar. Esses comportamentos são problemas que poderiam ser amenizados se escola e família trabalhassem efetivamente juntos, associados também à sociedade e a uma cultura educativa.

Mas o que vemos, é que tanta família quanto escola estão passando por profundas transformações e ambas precisam acompanhar tais mudanças de forma conjunta, facilitando o processo de aprendizagem das crianças e adolescentes ajudando assim, uns aos outros na busca de um objetivo comum, o de educar esses sujeitos.

A instituição escolar, ou educativa, é de importância imensurável para o desenvolvimento humano e social. Certamente ela depende da colaboração de outras instituições, as quais são legalmente responsáveis por promover a educação e também pelo planejamento de que tipo de educação deve ser promovida. Observa-se que muito tem se dito sobre a importância desta relação entre escola e família, que o Estado tem se mobilizado para que isto ocorra, mas que apesar de todos os esforços a atuação dos pais é muito rara, ficando esta importante instituição afastada do real processo educativo, não apenas com participação na vida da escola de seus filhos, mas perdida principalmente na educação que lhe compete, na formação social dos valores do indivíduo.

A instituição escolar contemporânea procura se adaptar a algumas mudanças, principalmente com a inserção da tecnologia no espaço educativo, mas seus principais gargalos se encontram na transformação das instituições sociais, dentre as quais está a família. O aspecto mais gritante destas mudanças resume-se no afastamento físico, mas também teórico e metodológico da formação pessoal. Por isso, é necessária a interação entre ambas, promovendo uma maior eficiência na educação e ensino das crianças e adolescentes.

“Costuma-se dizer que a família educa e a escola ensina, ou seja, à família cabe oferecer à criança e ao adolescente a pauta ética para a vida em sociedade e a escola instruí-lo, para que possam fazer frente às exigências competitivas do mundo na luta pela sobrevivência” (OSORIO, 1996, p.82).

Por sua vez as famílias, responsáveis pelo desenvolvimento social e psicológico de seus filhos, devem buscar a interação com a escola, promovendo, questionando, sugerindo e interagindo de forma a fornecer elementos que através de discussões e ampla comunicação com os educadores promovam as iniciativas que vão de encontro às necessidades dos educandos.

Uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois, a muita coisa mais que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca e, frequentemente, em aperfeiçoamento real dos métodos. Ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola, chega-se até mesmo a uma divisão de responsabilidades. (PIAGET, 1972 Apud JARDIM, 2006, p.50).

Ausência da família na escola e os prejuízos causados no desenvolvimento do aluno

O mundo capitalista no qual se vive tem influenciado diretamente nas relações familiares. A necessidade de se obter o melhor para a família, a troca de valores baseada, construída em torno de uma visão capitalista, infelizmente sugere que “objetos são mais importantes do que pessoas”. Daí a situação frequente onde pais tentam compensar os filhos pela sua ausência, através de presentes, passeios etc., entretanto, é notório que isso nunca substituirá sua presença e esta situação vai se tornando cada vez mais rara.

Ao perceber tal problemática, ou seja, a ausência dos pais, a equipe escolar sente-se motivada a realizar planos de ação com metodologias diversificadas que possibilite a participação dos pais nas questões do acompanhamento e participação de atividades destes, criando assim um elo família e escola. Verifica-se ainda que, a criança desamparada pelo pai e pela mãe procura parentes, empregados, vizinhos e amigos para interagir. Algumas vezes consegue compartilhar sua vida em outra esfera social, mas muitas vezes, vítima da negligência dos pais, cresce sem amparo e sem atenção. O uso de drogas ou álcool, o comportamento violento ou a prostituição são formas encontradas pelos adolescentes negligenciados para reagir ao sofrimento causado por essa rejeição. (GOMIDE, 2005, p. 74).

O jogo de vídeo game têm sido, sem dúvida nenhuma, um dos escapes e companhia das crianças e adolescentes. O problema é que, se por um lado, as crianças conseguem se manter concentradas nos jogos, por outro elas vão supervalorizando-os e, gradativamente, essa atividade vai ganhando tempo e espaço em suas vidas. Outra dificuldade é que o lado tendencioso dos jogos se revela cada vez mais nocivo, mostrando a violência e influenciando as crianças e adolescentes a essa postura absolutamente destrutiva, à perda de limites, à rebeldia e outros comportamentos que vão de encontro aos verdadeiros valores que deveriam nortear nossa sociedade.

Sabe-se que as crianças permanecem uma boa parte de seu dia na escola, em alguns casos, permanecem o dia todo, retornando somente à tarde e em outros casos só nos finais de semana. Muitas dessas crianças por sentirem a ausência dos pais, tornam-se carentes e geralmente identificam-se afetivamente com seus professores, chegando a chamá-los de pai e mãe. Tais vínculos são positivos até certo ponto, pois se crê que isso auxilia no processo de ensino e aprendizagem da criança, mas por outro lado um professor não é o pai do aluno, ele não pode tomar para si a responsabilidade no aspecto integral e legal da situação. Essa torna-se comprometida, queimando etapas primordiais no processo de aquisição de conhecimentos-chave para o desenvolvimento da criança como um todo.

É bem verdade que, além dos amigos em comum, temos aqueles nos quais nos espelhamos como é o caso de atores, cantores e pessoas do meio artístico em geral. Atualmente, a mídia exerce grande influência na vida das crianças e adolescentes e por que não dizer sobre as pessoas de um modo geral? Isso tem gerado um padrão muito elevado de beleza, ou seja, um

padrão no qual muitos não podem se encaixar.

Atualmente, se vive situações constantes de disputas no que concerne ao mercado de trabalho. As pessoas têm sacrificado seu tempo de descanso, de estar com a família ou até mesmo de lazer para estudar, se especializar. Por um lado, isto é ótimo para suas vidas profissionais, mas por outro, perdem os momentos cruciais de estarem com seus filhos, os quais sentem a reclamam a ausência dos pais. Os pais, por outro lado, tentam compensar essa ausência de algumas formas, dentre elas, está o desejo de seus filhos serem bons profissionais, mas eles não percebem que, de certa forma, ao introduzirem na rotina de suas crianças várias atividades extra-escolares como balé, karatê, judô, capoeira, natação, línguas etc. podem estar sobrecarregando seus filhos e colhendo frutos amargos

Os gestores que administraram a escola ao longo desses setenta e três anos de fundação desempenharam um papel fundamental no processo educativo, trazendo novas mudanças política e social no contexto escolar, cada um no seu tempo histórico.

ENFOQUE DA INVESTIGAÇÃO

O enfoque da investigação a ser realizada será de cunho misto quali-quantitativo, de nível explicativo-descritivo, através de um estudo de caso com os professores, alunos, pedagogo, gestora, pais ou responsáveis por alunos, da Escola Estadual Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Segundo Creswell (2009), afirma que a natureza de uma pesquisa pode ser qualitativa, quantitativa ou mista.

A pesquisa adotada no presente estudo é a do tipo mista, pois incorpora elementos de origem qualitativa e quantitativa, com predomínio de aspectos qualitativos.

Cabe ao pesquisador, além de definir a natureza de sua pesquisa, selecionar qual estratégia de investigação que será utilizada.

Tendo em vista a abordagem mista, Sampieri (2010, p.567) propõe o desenho exploratório simultâneo, onde os dados serão analisados no enfoque qualitativo e quantitativo.

DESENHO DO ESTUDO

Sampieri, (2010, p.555) parte da premissa que a junção do enfoque quali-quantitativo, estabelece um diálogo entre os enfoques. O pragmatismo exige do pesquisador um grande leque de pluralidade. Isso facilita uma melhor compreensão do objeto em estudado.

Para tanto, Sampieri (2010), ainda afirma que em um primeiro olhar o enfoque misto pode parecer contraditório. Entretanto, conforme os estudos forem se desenvolvendo, o pesquisador entenderá que a integração se complementa, isto é, há uma combinação.

ANÁLISES DE RESULTADOS

Apresentação dos dados coletados

Apresentar-se-ão os resultados através de gráficos, tabelas, onde ocorrerá a explicação da coleta através de dados quantitativo indicando a obtenção do índice em percentual.

Quadro 2 - Divisão categorial da análise quali-quantitativa (Continua)

Divisão categorial da análise quali-quantitativa	
Categorias	Subcategorias
1. Perfil dos participantes da pesquisa	<ol style="list-style-type: none">1. Perfil dos profissionais da educação2. Tempo de docência3. Tempo de atuação na escola4. Horas semanais de trabalho5. Sexo6. Formação7. Renda Familiar <p>Perfil dos pais ou responsável por alunos</p> <ol style="list-style-type: none">1. Escolaridade2. Responsável pelo aluno, grau de parentesco3. Situação sobre trabalho4. Gênero5. Quanto a moradia6. Renda familiar7. Número de pessoas que residem na mesma casa.
2. Os fatores que dificultam a aprendizagem dos alunos pela falta de participação dos pais na educação dos mesmos. Conhecer a percepção dos pais ou responsável sobre a escola.	<p>- professores</p> <ol style="list-style-type: none">1. Com a ausência dos pais no processo educativo dos filhos, quais as consequências e prejuízos podem ser causados?2. Participação dos pais ou responsável na vida escolar do aluno.3. O que mais tem prejudicado o aprendizado do aluno? <p>- Pais ou responsável por alunos</p> <ol style="list-style-type: none">1. A escola sabe preparar a criança para o futuro?2. A escola é valorizada pela comunidade?3. A escola sempre faz reuniões para informar sobre os alunos?
3-Parceria Família/ Escola. Família/ Escola-quanto a relação e responsabilidade. 4-Ações metodológicas da escola para trazer as famílias para o ambiente escolar. - Família/ Escola-Interação	<p>Professores</p> <ol style="list-style-type: none">1. Existe a interação de famílias junto a escola no processo de desenvolvimento de uma educação crítica, cidadã e de qualidade para os educandos? E como ocorre essa Interação?2. Como são realizadas as ações juntas as famílias dos alunos para incentivar a participação no processo de desenvolvimento de uma educação crítica, cidadã e de qualidade?3. Quais os fatores da relação escola/família que contribuem para o processo de desenvolvimento de uma educação crítica, cidadã e de qualidade para os educandos?4. As famílias são incentivadas a participar das atividades na escola?5. As famílias são incentivadas a participar das atividades na escola? <p>Pais ou responsável</p> <ol style="list-style-type: none">1. Quanto ao entedimento dos conteúdos repassados pelos professores para o aluno.2. Existe acompanhamento em casa nas atividades escolares?3. Quando ocorre um problema a escola comunica imediatamente?4. Os pais ou responsável são informados sobre o planejamento da escola?5. A escola dá importância para a opinião dos pais ou responsável? <p>- professores</p> <ol style="list-style-type: none">1. Quais os tipos de ações que a escola realiza para trazer as famílias para escola?2. Como professor (a) o que você tem feito para fazer com que os pais acompanhem seus filhos na escola?3. Quais as ações realizadas pela escola para minimizar o déficit de aprendizagem dos alunos, causados pela ausência da família? <p>Pais ou responsável</p> <p>Quais as atividades da escola os pais ou responsável participaram este ano? De que maneira ocorreu a participação na escola? Existe um acompanhamento da vida escolar do aluno durante o ano letivo? O que precisa ser melhorado na escola?</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

No Quadro 03 – Apresenta-se as ferramentas metodológicas utilizadas pelos professores; relação família/escola; Contribuições através de práticas pedagógicas e ferramentas metodológicas diversificadas

Quadro 3 - Divisão categorial da análise quali quantitativa (Conclusão)

Divisão categorial da análise quali quantitativa	
Categorias	Subcategorias
Ferramentas metodológicas utilizadas pelos professores. 4. Relação Família/escola 5. Contribuições através de práticas pedagógicas e ferramentas metodológicas diversificadas	<p>Ações realizadas junto as famílias para incentivar a participação destes no processo educacional dos filhos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reuniões periódicas 2. Palestras 3. Eventos culturais 4. Projetos <p>Fatores da relação escola/família que contribuem para o desenvolvimento de um educação critica, cidadã e de qualidade para os educandos.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicação ativa escola/família. 2. Acompanhar os filhos na escola. 3. Melhora rendimento escolar dos alunos. 4. parceria é fundamental para o desenvolvimento integral do aluno. <p>Ações realizadas pela escola para diminuir o déficit de aprendizagem, causados pela ausência da família.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Projetos extracurriculares de leitura, jogos e desafios de matemática 2. Feira de Ciências 3. Jogos esportivos 4. Aula de reforço e simulados 5. Projetos multiculturais

- Formação dos docentes

Para se adequar às demandas da sociedade atual, a educação vem passando por contínuas transformações que impactam diretamente na formação de professores. A Tabela 05 apresenta informações sobre a formação docente dos professores participantes da pesquisa que atuam na EENSPS de Coari/AM.

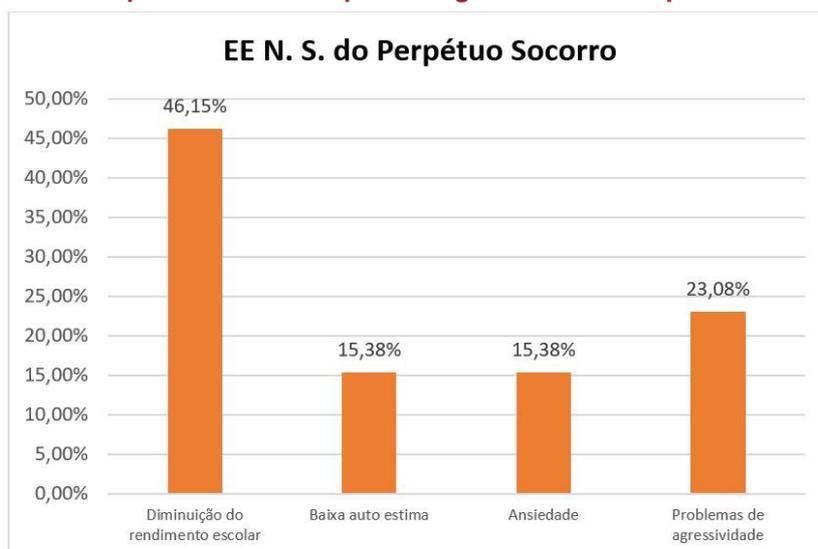
Tabela 5 - Formação – Professores da EENSPS, Coari/AM

Formação – Professores da EENSPS de Coari/AM (%)			
Nível/Escolarização	Graduação	Especialização	Mestrado
	Doutorado	61,54	38,46
EENSPS			

Fonte: Pesquisa de campo realizada com os professores da Escola Estadual Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, junho 2022, Coari-Am.

A maioria dos professores da escola Estadual Nossa Senhora do Perpétuo Socorro possuem Especialização, com um percentual de 61,54%. Nesse sentido, observa-se que se faz necessário um novo perfil de docente: multifacetário e aberto para o aprendizado contínuo.

Gráfico 1- Fatores que dificultam a aprendizagem dos alunos pela ausência dos pais



Fonte: Pesquisa de campo realizada com os professores da Escola Estadual Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, junho 2022, Coari-Am.

Conforme o gráfico 01 os fatores que dificultam a aprendizagem dos alunos pela ausência dos pais, com 46,15% é a diminuição do rendimento escolar, 15,38% dos professores disseram que é a baixo auto estima, 15,38% afirmaram que é a ansiedade e 23,08% falaram que são problemas de ansiedade.

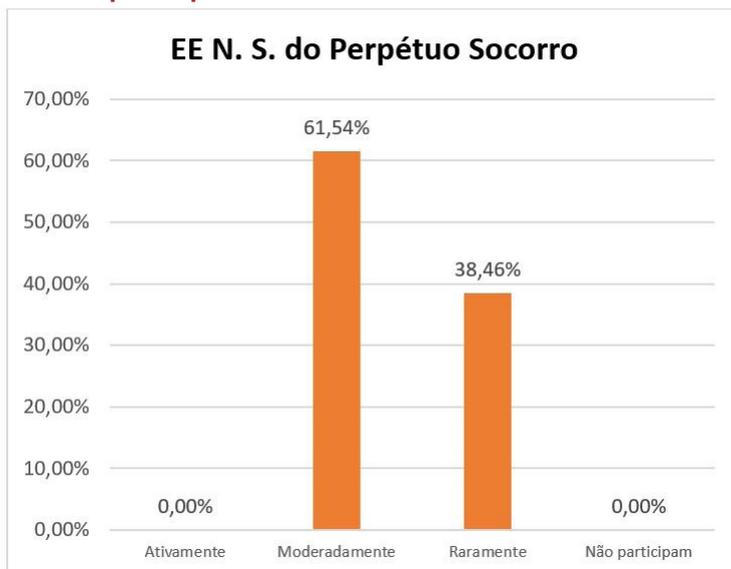
Os alunos com baixo rendimento escolar têm picos de autoestima baixa e falta de motivação. A escola e os pais devem estar atentos a partir dos primeiros sinais da queda de produção para poder reverter o desempenho das notas baixas.

Além disso, existem dificuldades de aprendizagem que podem estar ligadas ao ensino recebido pelo aluno. O avanço de conteúdo das disciplinas existe para que o aluno possa evoluir nas matérias de acordo com o decorrer do ano letivo.

O baixo rendimento escolar, na maioria das vezes, está ligado à falta de motivação dos alunos. Os sinais desses problemas podem vir já no início, porém também podem se expor no meio de uma reunião escolar com notas baixas e difíceis de serem melhoradas.

Nesse meio tempo, os pais e a escola se desdobram para saber as razões desse baixo rendimento e então buscam uma solução para que não ocorra com frequência. Os motivos por trás do baixo rendimento escolar dos seus filhos podem ser inúmeros e o culpado desse processo nem sempre é o aluno.

Gráfico 2 – A família tem participado da vida escolar dos alunos do ensino Fundamental II?



Fonte: Pesquisa de campo realizada com os professores da Escola Estadual Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, junho 2022, Coari-Am.

Segundo a resposta dos professores entrevistados com um percentual de 61, 54% a família tem participado da vida escolar dos alunos do ensino Fundamental II, moderadamente, 38,46% afirmaram que os pais participam da vida escolar dos filhos raramente; ativamente e não participam atingiram um percentual de 0%.

As escolas antes eram vistas como local onde os jovens recebiam conhecimentos disponibilizados pelos professores. Hoje os professores perdem mais tempo contendo a indisciplina dos alunos do que ensinando, e segundo Grochoska

Discutir a organização escolar compreende uma profunda análise da função da escola nos dias de hoje. Perceber o papel dessa instituição nos contextos da sociedade pressupõe o entendimento do que queremos da educação e onde queremos chegar como sociedade (2012, p.20).

E a importância da família para a formação do caráter ético e social não pode ser ignorado, pois são suas primeiras e maior referência.

O contexto familiar será o primeiro ambiente em que a criança irá criar seus vínculos e relacionamentos, e a partir de tais relações o indivíduo criará seus modelos de aprendizagem como também terá seus primeiros conhecimentos acerca do mundo à sua volta, criando noções básicas que influenciarão na sua vida escolar (SANTOS; TONIOSSO, 2014, p. 131).

Verifica-se que na a visão do autor que a família cria os primeiros vínculos para a criança, os quais são a base para noções de mundo, de conhecimento e isso terá influência direta na sua vida escolar

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É bem visto que em certos casos pode ser caracterizado por um ciclo habitual, um modelo ímpar na criação desses pais. Não se pode deixar de abordar as consequências na vida das crianças que passam por tal dificuldade e como isso afeta a aprendizagem, a atenção, o emocional, o psíquico e a interação com o meio.

O Portanto, é necessário perceber a necessidade de recorrer a todas as possibilidades possíveis no intuito de resgatar a autonomia nos limites, a alegria de estar presente na vida dos filhos, não somente na vida escolar, mas em todos os contextos possíveis. Atualmente, a existência de projetos, de conscientização dos pais sobre a presença paterna e materna na vida dos filhos, sobre qualidade de tempo, estímulo à leitura etc. tem sido executados por escolas e associações de pais e responsáveis.

Atualmente, não é possível ignorar a diversidade da população escolar, diversidade que decorre de diferentes interesses, experiências, vivências, estilos cognitivos, estilos de aprendizagens, entre outros, que se entrecruzam nos contextos escolares e que devem ser objeto de intervenções individualizadas e apoio educativo apropriado. A escola dos nossos dias confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica uma outra concepção de organização escolar que ultrapassa a via da uniformidade e que reconhece a diferença considerando, assim, a diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade.

Nessa análise não se pode desconsiderar o fato de que os professores tendem a culpar a família, pela falta de seu envolvimento, quando os alunos vão mal, ou apresentam problemas em sua aprendizagem. Não obstante, os professores tenham razão quando afirmam que a participação da família na vida escolar do filho é muito importante para uma melhor aprendizagem, é papel da escola buscar uma prática pedagógica, na qual o aluno possa atribuir significado à sua vida e aos conteúdos ensinados, “pois são os professores os especialistas em educação” (JARDIM, 2006, p. 80). Portanto, culpar a família pelas dificuldades de aprendizagem do aluno, acaba afastando-as ainda mais da escola.

Optou-se por determinar os fatores da relação escola/família que contribuem para o processo de desenvolvimento de uma educação crítica, cidadã e de qualidade para os educandos do ensino fundamental II, da escola estadual Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, em Coari-Am, Brasil. Dessa forma, os fatores que contribuem para o processo ensino aprendizagem dos alunos são: Comunicação ativa escola/família, acompanhamento dos filhos na escola, melhor rendimento escolar dos alunos, essa parceria é fundamental para o desenvolvimento integral do aluno. Por outro lado, os professores procuram trazer os pais para a escola através de: Feedback do acompanhamento das atividades, comunicação ativa com os pais, atividades que envolvam os pais e os docentes costumam convidar os pais para participarem de atividades.

Para tanto, confirma-se a hipótese que atualmente tem aumentado a ausência dos pais no processo ensino aprendizagem no ambiente escolar. E essa questão ocorre na maioria das vezes devido ao trabalho dos responsáveis por alunos. Em virtude disso, foram analisadas as questões da educação na prática social, na qual, constatou que a educação sozinha não transforma a sociedade. Neste sentido, destaca-se que a escola depende da família e a família depende da escola, para melhor entrosamento e desenvolvimento da educação.

Nesse contexto, observou-se ainda, que a comunidade dar importância para a instituição escolar. Por outro lado, a escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro faz sua parte, realizando reuniões com os pais para informar sobre a situação dos alunos. Notou-se também que a maioria dos pais ou responsáveis compreendem os conteúdos passados pelos professores para os alunos, e este é um fator positivo, muitos pais dizem que acompanham seus filhos e quando há problemas com o discente a equipe gestora convoca os pais para informá-los. A maioria dos pais falaram ainda que são informados sobre o planejamento escolar e que esse estabelecimento de

ensino se importa com as opiniões dos pais ou responsáveis. Muitos pais, participam durante o ano letivo de atividades de seus filhos como: reuniões/eleições dos conselhos colegiados, festas, passeios. Outros conversam com os filhos sobre a escola, tem diálogos com os professores e acompanham as lições de casa.

Sendo assim, a orientação ao educando precisa estar voltada para estratégias que irão possibilitar a assumir efetivamente os valores humanos com consciência e responsabilidade, para que seja agente de transformação na realidade em que se vive.

REFERÊNCIAS

SANTOS, Luana R.; TONIOSSO, José Pedro. A importância da relação escola família. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, v. 1, n. 1, p. 122- 134, 2014

OSÓRIO, L. C. Família hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

JARDIM, A. P. Relação entre Família e Escola: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

GOMIDE, Paula Inez Cunha. 5ª edição. Pais Presentes, Pais Ausentes. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

SAMPIERI, H. Roberto: COLLADO, F. Carlos: LUCIO, B. Maria Del Pilar. 2010

VERGARA, Sylvia C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas, 1997.

GIL, Antonio Carlos, Métodos e Técnicas de Pesquisa Social, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

GROCHOSKA, Marcia Andreia. Organização Escolar: perspectivas e enfoques. Curitiba: Ibpex, 2012, p. 20.

SANTOS, Luana R.; TONIOSSO, José Pedro. A importância da relação escola família. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro, v. 1, n. 1, p. 122- 134, 2014

JARDIM, A. P. Relação entre Família e Escola: Proposta de Ação no Processo Ensino Aprendizagem. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

Aplicação das normatizações do conselho escolar nas escolas estaduais do município de Apui- AM

Application of school council standards in state schools in the municipality of Apui- AM

Gevan Pires Barbosa

Graduação em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas -UFAM. Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Especialista em Tecnologias em Educação pela PUC/Rio. Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora-MG Mestre em Ciências da Educação, UNiversidad Del Sol – UNADES-PY <http://lattes.cnpq.br/9859658934826954>

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.30

RESUMO

Este tema traz uma ótica de replanejamento da gestão democrática como processo intencional e sistemático de chegar a uma decisão e fazê-la funcionar, mobilizando meios e procedimentos para se atingir os objetivos da instituição escolar, envolvendo os aspectos pedagógicos, técnico-administrativos e gerenciais do processo escolar, voltado para construção de uma cartilha informativa sobre o que é o conselho escolar e sua atuação junto a gestão democrática, objetivo central é Analisar um ambiente colaborativo para aplicação das normatizações do Conselho Escolar nas escolas Estaduais do município de Apuí no Estado do Amazonas- Brasil. Acredita-se, que esta pesquisa de grande importância não só para a comunidade envolvida, mas para a sociedade em geral, pois a ação democrática e participativa tem reflexos positivos de grande amplitude que vão além dos muros da escola. Desta forma, espera-se identificar o grau de envolvimento e participação da comunidade da referida escola no seu processo de gestão democrática, bem como analisar a postura assumida pelo gestor e demais funcionários diante desse processo, proporcionando um momento privilegiado de reflexão coletiva onde envolver a Metodologia abordagem qualitativa e quantitativa – misto, delineada pela pesquisa-ação como um recurso metodológico para atender os objetivos tendo vista os conhecimentos e usos das Legislação e processo tecnológico na busca de conhecimento e nas práticas in loc, competências para lidar com os desafios constantes das mudanças que incorporam as inovações tecnológicas. O diálogo entre família e gestão escolar, abre caminhos para mais segurança entre ambas, a instituição deve sempre informar sobre a proposta pedagógica, calendário escolar, conteúdo programático, semana de provas e atividades extracurriculares. Essas práticas, conquista a confiança das famílias e demonstra credibilidade e organização por parte da escola.

Palavras-chave: gestão escolar. conselho escolar. gestão democrática.

ABSTRACT

Theme behind a perspective of replanning democratic management as an intentional and systematic process of reaching a decision and making it work, mobilizing means and procedures to achieve the goals of the school institution, involving pedagogical, technical-administrative and managerial aspects. of the school process, aimed at the construction of an informative booklet about what the school council is and its performance with democratic management, the central objective is to analyze a collaborative environment for the application of the norms of the School Council in State schools in the municipality of Apuí in the State of Amazonas - Brazil. It is believed that this research is of great importance not only for the community involved, but for society in general, because democratic and participatory action has positive effects of great amplitude that go beyond the walls of the school. In this way, it is expected to identify the degree of involvement and participation of the community of the referred school in its democratic management process, as well as to analyze the position taken by the manager and other employees in the face of this process, providing a privileged moment of collective reflection where to involve the Methodology qualitative and quantitative approach - mixed, outlined by action research as a methodological resource to meet the objectives in view of the knowledge and uses of Legislation and technological process in the search for knowledge and in loc practices, competences to deal with the constant challenges of the changes that incorporate technological innovations. The dialogue between family and school management opens the way for more security between them, the institution must always inform about the pedagogical proposal, school calendar, program content, test week and extracurricular activities. These practices earn the trust of families and demonstrate credibility and organization on the part of the school.

Keywords: school management. school council. democratic management.

INTRODUÇÃO

Entende-se por gestão democrática o processo intencional e sistemático de chegar a uma decisão e fazê-la funcionar, mobilizando meios e procedimentos para se atingir os objetivos da instituição escolar, envolvendo os aspectos pedagógicos, técnico-administrativos e gerenciais do processo escolar. (ACRE, 2003).

A estratégia de descentralização, presente na administração gerencial, surge como condição facilitadora da melhoria dos serviços públicos, aproximando os cidadãos usuários do centro de decisões, aumentando a eficácia das políticas públicas, entre outros aspectos, como a redefinição do papel do Estado e a busca por maior governabilidade.

Desta forma, a descentralização promoveria um processo mais dinâmico de gestão. O modelo gerencial, através da descentralização, facilita a incorporação de práticas do setor privado no setor público, incluindo a área da Educação. Com maior flexibilidade, a gestão educacional foi organizada para aprimorar recursos e a produtividade, através da participação e autonomia (CASTRO; NETO, 2011). Durante anos, o modelo de administração adotado pelas escolas priorizava a centralização e a hierarquização das decisões.

O conceito de gestão participativa, no âmbito escolar, implica em união de esforços e comprometimento conjunto dos membros da comunidade escolar no planejamento, organização e tomada de decisão na instituição Escolar, visando, principalmente, à melhoria do processo pedagógico sendo um estudo de caso da temática sobre a construção de uma cartilha regional de aplicação das normatizações do conselho escolar nas escolas Estaduais. Nesse sentido, uma gestão democrática pressupõe a participação efetiva dos envolvidos na comunidade escolar em todos os aspectos da organização da escola, incluindo planejamento, implementação e avaliação, tanto no que diz respeito à construção dos processos pedagógicos como às questões de natureza burocrática da instituição, a Comunidade Escolar e conselho escolar são parceria importante na eficácia de uma gestão democrática.

Nessa premissa, sabe-se que, nos últimos anos, à questão da descentralização dos conselhos escolares ficou evidente para a comunidade escolar, a democracia nasce na política ateniense, que concebia a polis como uma unidade social e política organizada (território que abrangia áreas urbanas e rurais), em que a população se dividia em três classes distintas: escravos (base da pirâmide representativa das classes sociais e maior parcela populacional), os estrangeiros residentes (metecos) e cidadãos.

Limitações

A gestão democrática e a escola devem andar paralelamente juntas, pois a democracia deve estar presente nos vários setores da unidade escolar, possibilitando um desenvolvimento no meio social escolar gerando opiniões críticas e construtivas que transforme a vida de aluno, professores e demais profissionais da área, visando um futuro descomplicado para toda a geração, transformando membros preparados para enfrentar os desafios da vida.

Diante de vários problemas encontrados no campo educacional, segundo Paulo Freire, a pedagogia do diálogo é uma das práticas que devem ser aplicada na troca de conhecimentos entre gestores e demais funcionários, com o objetivo de revolucionar os problemas através das

práticas pedagógica, princípios e ações, conhecer a realidade, tornando educadores políticos, participativos na formação dos cidadãos e no desenvolvimento escolar que reflete no setor econômico, político e social, desta forma há a viabilidade da pesquisa com eficácia dentro do campo educacional.

GESTÃO DEMOCRÁTICA PODE PROPORCIONAR UM AMBIENTE COLABORATIVO PARA CONSTRUÇÃO DE UMA CARTILHA REGIONAL DE APLICAÇÃO DAS NORMATIZAÇÕES DO CONSELHO ESCOLAR

A implantação dos Conselhos Escolares como uma proposta para o atendimento do que está estabelecido na CF/1988 (BRASIL, 1988) e LDBEN (BRASIL, 1996), que estabelece uma gestão democrática no âmbito da escola, possibilitando a tomada de decisão a partir da compreensão dos envolvidos no processo educativo. Para tanto, é essencial analisar as relações sociais e históricas que levaram à sua constituição e fundamentos. No Brasil, a concepção de conselho escolar vem no bojo do processo de redemocratização dos anos 1980, no sentido de possibilitar a democratização das relações, facilitando a participação de todos os envolvidos nas tomadas de decisões, relativas ao funcionamento e às finalidades das escolas (PARO, 2011). Portanto, conforme afirma Gadotti, “a gestão democrática não é só um princípio pedagógico. É também um preceito constitucional” (GADOTTI, 2014, p.1).

A escola, vista como uma organização social, cultural e humana, requer que cada sujeito envolvido tenha o seu papel definido em um processo de participação coletiva. Portanto, a efetivação da Gestão Democrática passa pelas condições materiais e imateriais que as instituições promovem para assegurar sua realização, e não somente pela previsão deste princípio na legislação.

Neste contexto, cabe a todos que fazem parte do processo educativo buscar meios que possibilitem a Gestão Democrática e, principalmente ao diretor, a responsabilidade pela realização de um trabalho participativo, autônomo e democrático, que envolva todos os segmentos que compõe a escola. Para que se possa pensar na atuação do diretor na construção de uma Gestão Democrática, antes é necessário compreender o que é gestão escolar. Segundo a pesquisadora Heloisa Lück (2007), a gestão escolar é o termo que passou a substituir o termo administração escolar, significando uma alteração conceitual, uma vez que envolve a participação da comunidade nas decisões que são tomadas na escola.

Como elementos constitutivos dessa forma de gestão, podem ser destacados: participação, autonomia, transparência e pluralidade (ARAÚJO, 2000). Cada um desses elementos tem sua relevância por si só e, juntos, colaboram para a ampliação do entendimento de como se articula e se manifesta uma educação democrática, que considera, realmente, a comunidade escolar. A seguir conheça melhor cada um desses elementos:

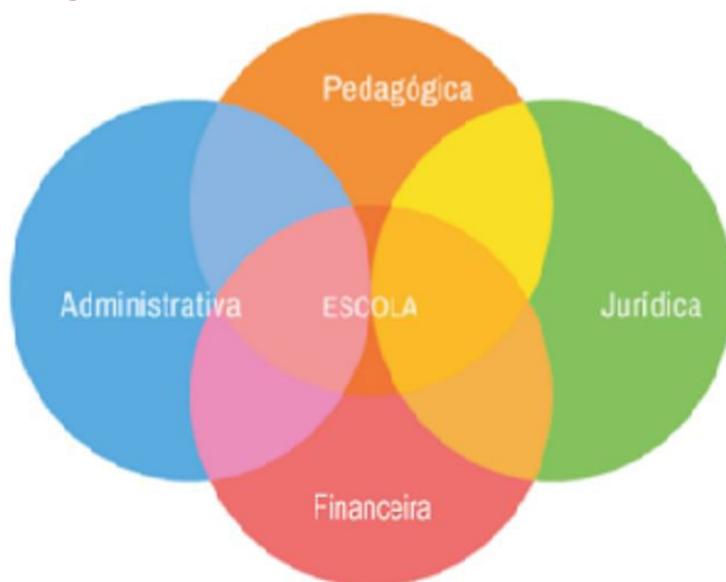
Participação: A participação deve ser garantida a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A escola, concebida como uma instituição de responsabilidade de todos - professores, pais, agentes educacionais, comunidade e equipe gestora que participam efetivamente nos processos de tomada de decisão -, tem maiores possibilidades de diminuir ou evitar o abandono, a evasão e a repetência de estudantes. Neste sentido, o desafio do diretor consiste em ampliar e criar novos canais de participação dos sujeitos sociais nos rumos da escola, afir-

mando-a como espaço público da cidadania.

Autonomia: Veiga (1998), ao discorrer sobre a autonomia, aponta quatro dimensões, articuladas e relacionadas entre si, consideradas fundamentais para a escola na organização do trabalho educativo. São elas:

1. Administrativa: relaciona-se com as questões administrativas, como administração de pessoal e material, controle dos indicadores de desempenho, avaliação do trabalho.
2. Financeira: elaboração de planos e execução dos recursos financeiros de forma adequada, observando os fins educativos.
3. Pedagógica: trata especificamente das questões pedagógicas - função social da escola, organização curricular, avaliação -, que parte de um amplo processo coletivo.
4. Jurídica: refere-se às normas, às orientações elaboradas pela escola, aos estatutos, ao regimento, aos avisos, às portarias. Essa dimensão possibilita que as ações sejam discutidas e elaboradas coletivamente. A autonomia sobressai à força do aspecto pedagógico com a elaboração do Projeto Político-Pedagógico pelo coletivo escolar e a gestão centrada nos Órgãos Colegiados da escola.

A figura 1- Ilustra a inter-relação entre esses elementos.



Fonte: VEIGA, 1998, p. 16

- **Transparência:** Elemento constitutivo da Gestão Democrática, revela-se no livre acesso à informação. A transparência costuma apresentar-se como um meio eficiente de dar credibilidade ao espaço público, ou seja, a lisura que permite aos cidadãos participarem do controle social. Sendo assim, como todos os envolvidos no cotidiano escolar são chamados a participarem de sua gestão, toda e qualquer decisão ou ação tomada ou implantada na escola tem que ser do conhecimento da coletividade. A transparência na escola depende da inserção da comunidade no cotidiano escolar, do envolvimento dos segmentos com as questões da escola, e passa pela socialização das informações, o que pode gerar um clima de confiança e de clareza de propósitos entre todos os envolvidos no processo educativo (ARAÚJO, 2000, p. 257).

- Pluralismo: Segundo Araújo (2000, p. 134), é o pluralismo que se consolida como postura de “reconhecimento da existência de diferenças de identidade e de interesses que convivem no interior da escola e que sustentam, através do debate e do conflito de ideias, o próprio processo democrático”. Nesse sentido, é imprescindível que haja o respeito às diferenças de pensar e de opiniões para, de forma coletiva, alcançar os objetivos da escola em relação à formação e aprendizagem dos estudantes. Estes quatro elementos, participação, autonomia, transparência e pluralidade, são básicos da Gestão Democrática e devem ser focados na prática social da educação sempre na perspectiva de posturas e culturas efetivamente democráticas. Como mecanismos de ação, são elementos constitutivos das instâncias colegiadas - Conselho Escolar, APMF, Grêmios estudantis e Conselho de Classe -, ou seja, dos órgãos representativos da comunidade que auxiliam na gestão escolar e se constituem como espaços de participação e de criação da identidade da escola.

Incumbência da Escola

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I. Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II. administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III. Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV. Velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V. Prover meios para a recuperação de alunos de menor rendimento;
- VI. Articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da Sociedade com a escola;
- VII. Informar os pais e responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica (LDB, Artigo 12).

O princípio da gestão democrática no ensino público foi consagrado pela Constituição de 1988, remetendo à lei a sua regulamentação. Por sua vez, a LDB (Lei Nº. 9.394/96) remete aos sistemas de ensino a definição das “normas de gestão democrática do ensino público na educação básica”, ressaltando a garantia da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” e a “participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes” (art. 3º e 14).

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos.
” (LÜCK, 2009, p. 23)

O ambiente escolar possui muitas pessoas envolvidas em diferentes funções, mas todas trabalham em função de um único objetivo: educar e formar cidadãos. Para que a ordem da escola seja estabelecida existe uma ocupação, talvez a mais importante delas, que é a do gestor escolar. Para que essa missão seja cumprida, é preciso existir a gestão democrática e

participativa.

Sabendo disso, avaliamos que o desenvolvimento educacional depende do papel da gestão e da coordenação escolar. Já que o diretor escolar é quem olha para a administração escolar e para a parte pedagógica na escola, junto com a equipe pedagógica.

Ser um gestor democrático é saber entender a colocação de todos os presentes na comunidade escolar, sendo o intermediador das relações. Mas não existe uma fórmula secreta para a realização da participação de todos na escola, já que “os indivíduos e os grupos mudam o próprio contexto em que trabalham”, segundo Libâneo (2008, p. 34).

Segundo Cury (2005), para ser gestor, é necessário que existam outros, interlocutores com os quais é possível discutir sobre vários assuntos: “pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação, segundo a justiça. Nessa perspectiva, a gestão implica o diálogo como forma superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos” (Cury, 2005).

O gestor é responsável por ser um intermediador de relações e fazer com o que o trabalho em equipe gere frutos para a escola. A empatia é uma das principais características desse profissional, considerando que ele também tem como função a solução de conflitos e a escolha de pessoas para cargos importantes na comunidade escolar.

Iniciar parcerias, interna e externamente, também cabe ao seu cargo, o que permite maior integração de todos que estão preocupados com o aprendizado dos alunos.

POLÍTICA EDUCACIONAL NA GESTÃO DEMOCRÁTICA PODE PROPORCIONAR UM AMBIENTE COLABORATIVO PARA CONSTRUÇÃO DE UMA CARTILHA REGIONAL DE APLICAÇÃO DAS NORMATIZAÇÕES DO CONSELHO ESCOLAR

A gestão democrática é um modo de gerir uma instituição de forma que possibilite a democracia, a participação e a transparência de ações de todos os envolvidos no processo educativos. Nestes tipos de gestão, a participação de cada um é de fundamental importância, pois todos têm algo a contribuir. Para Gadotti, (2001) há pelo menos duas razões que justificam a implantação da gestão democrática. A primeira dessas razões é porque a escola deve formar para a cidadania e a segunda razão consiste no fato de que a gestão democrática pode melhorar o que é específico da escola: o ensino. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico (GADOTTI,2001. p.46). Conforme Lück, (2006) a educação na sociedade do conhecimento remete ao real posicionamento das pessoas como sujeitos ativos, conscientes e responsáveis pelos processos sociais e das instituições em que estão inseridos. De igual modo, é preciso compreender que as ações não são neutras ou isoladas, nenhuma delas será capaz de por si só promover avanços consistentes e duradouros na escola.

Lück (2006, p.54) nos alerta que “democracia e participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro. ” Para que a gestão democrática realmente ocorra devemos pensar primeiramente em intervenções no Projeto Político Pedagógico da escola, dando abertura para maior implementação de projetos, com a participação efetiva da comuni-

dade escolar como a implementação das instâncias democráticas: conselho escolar, associação de pais e mestres de modo que eles possam influenciar na gestão, a fim de que todos tenham a oportunidade de liberar seu potencial a ponto de propor soluções aos problemas enfrentados no ambiente escolar. Segundo Gadotti, (2004) é preciso entender o que é democratização para que se possa efetivá-la. A participação possibilita à população um aprofundamento do seu grau de organização. [...] ela contribui para a democratização das relações de poder no seu interior e, conseqüente, para a melhoria da qualidade do ensino. (GADOTTI, 2004. p. 16).

O Conselho Escolar ou Conselho de Escola se constitui como órgão colegiado com representatividade de todos os segmentos da comunidade escolar que tem por objetivo fortalecer e ampliar a participação da comunidade, família, alunos, professores e funcionários no bom funcionamento da escola, contribuindo tanto para a organização e aplicação de recursos como também para a organização de planos, metas e projetos escolares, garantindo assim uma gestão democrática do ensino.

A Constituição Federal (Artigo 206) estabelece os princípios sobre os quais o ensino deve ser ministrado no país, com destaque para a gestão democrática do ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Artigos 14 e 15) garante a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares enquanto princípio de gestão democrática, ressaltando que cabe aos sistemas de ensino assegurar às unidades escolares públicas de educação básica progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira

Entendendo que as escolas públicas estão organizadas em redes de ensino (municipais e estaduais) e em sistemas de ensino (normalmente estaduais), é preciso buscarmos ampliar a democracia em todas as esferas educacionais, da escola ao sistema. Assim, para a democratização da gestão do sistema, vemos como fundamental que se organize pelo menos os quatro itens a seguir:

1) Conferência da Educação: é uma organização conduzida pelo gestor do sistema, com o intuito de reunir toda a população e/ou seus representantes interessados na educação daquele sistema, para debater, estudar, planejar, decidir, avaliar as ações principais referentes à educação. No caso de uma rede municipal de ensino de qualquer cidade, esta Conferência tem o papel de deliberar acerca dos eixos da política educacional do município.

2) Conselho Municipal da Educação: este Conselho é uma instituição de democracia representativa, através da qual representantes diretamente eleitos nos diversos segmentos da cidade (profissionais da educação, governantes, população em geral) se reúnem para estudar, deliberar, acompanhar e avaliar, acerca das questões educacionais de forma mais cotidiana. Isto é, enquanto que a Conferência deve ser convocada a cada ano, o Conselho deve estar se reunindo mensalmente, pelo menos.

3) Orçamento Participativo (na Educação): a legislação (Constituição Federal, artigo 212) estabelece que parte do orçamento público resultante de impostos esteja vinculado à educação (18% no caso da União e 25% nos casos dos Estados, Distrito Federal e Municípios). Uma parte deste dinheiro é para manter em funcionamento o(s) sistema(s) de ensino, enquanto que outra parte é dedicada a novos investimentos. Esta última parcela deve receber a avaliação da comunidade sobre os seus destinos. Isto é, os investimentos educacionais não podem ser realizados à revelia das intenções e dos projetos que a sociedade cultiva. Assim, o Orçamento Participativo é

uma alternativa muito importante para, uma vez ao ano, reunir as pessoas da cidade para discutir no que se deve aplicar aqueles recursos de investimentos.

4) Eleições de Dirigentes Escolares: A democratização da educação pública também exige que tomemos uma posição muito clara quanto ao processo de escolha dos dirigentes escolares. A direção das escolas públicas deve sempre ser preenchida através da escolha direta – eleições entre os integrantes da comunidade escolar, que devem indicar soberanamente o profissional da educação que será o seu representante junto ao poder constituído e junto à sociedade.

No âmbito da escola, as instituições que temos visto funcionando bastante bem em favor da democracia são muito similares àquelas no âmbito do município/sistema:

1) Assembleia da Comunidade Escolar: Que faz as vezes da Conferência da Educação. Esta Assembleia tem a tarefa de debater e estabelecer os principais eixos de atuação da escola e deve se reunir pelo menos uma vez ao ano. Dela participam todos os integrantes da comunidade escolar: professoras, funcionárias, dirigentes, alunos e seus familiares.

2) Conselho de Escola: O Conselho de Escola é a instituição que cotidianamente coordena a gestão escolar. Ou seja, é o Conselho o órgão responsável pelo estudo e planejamento, debate e deliberação, acompanhamento, controle e avaliação das principais ações do dia-a-dia da escola tanto no campo pedagógico, como administrativo e financeiro. Assim como o Conselho Municipal, este Conselho é um órgão de democracia representativa e dele fazem parte representantes dos diversos segmentos da escola (professores e funcionários, alunos e seus familiares) diretamente eleitos.

3) Rotatividade no quadro de dirigentes da escola: As eleições são fundamentais para o processo de renovação e rotatividade dos quadros dirigentes escolares, assim as eleições devem evitar que professores/pedagogos se “perpetuem” no cargo de direção. Avaliamos de forma bastante positiva que um diretor não deva ficar nesta função por mais do que dois mandatos (um mandato somado à uma reeleição).

Bem, mas há problemas, pois a simples constituição dessas instituições não resolvem os dilemas referentes à gestão democrática da educação.

Vejam os casos dos Conselhos de Escolas. Responsável que é pela constituição de um espaço coletivo de identificação de problemas, planejamento e tomada de decisões, acompanhamento, controle e avaliação das questões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, torna-se, em muitas situações, uma instituição para chancela de decisões pré-estabelecidas, já tomadas e/ou encaminhadas pela equipe ou grupo dirigente do estabelecimento de ensino.

É verdade que o Conselho de Escola não é uma instituição apenas de controle social, todavia mesmo não sendo este o seu estatuto, quando o Conselho desenvolve esta tarefa pode estar se portando não como uma organização independente necessária à democracia, conforme quer Robert DAHL (1982, p. 1), mas como um instrumento que garante que as ações públicas são acompanhadas e fiscalizadas pelos próprios financiadores delas, o povo. O que ocorre, porém, é que nem essa função tem sido desempenhada pela maioria dos Conselhos.

Trata-se, então, de algo mais do que criar instituições e aparelhos que normatizem a vida coletiva e estabeleçam regras de funcionamento dos processos de tomada de decisões, trata-se

também de se pensar em uma educação, compreendida enquanto processo de formação humana e não apenas instrução escolar, que permita aos sujeitos que estão no cotidiano da escola, ter acesso a experiências democráticas, seja através de estudos e troca de experiências, seja através do próprio currículo (APPLE, 1997, p. 20). Mas, a democracia “se aprende, fazendo” (SANTOS GUERRA, 2000), isto é, não dá para estudá-la hoje para implementá-la amanhã, há que se estudar, investigar as melhores formas de resolver coletivamente e de forma participativa os problemas que são de todos, porém, ao mesmo tempo, há que se praticá-la, o que representa praticar o diálogo, a tolerância e a solidariedade

Legislação e Normatização – Em um enfoque histórico, pode-se dizer que os direitos fundamentais surgiram da necessidade de garantir proteção e condições mínimas de subsistência ao homem, pensamentos esses expandidos nos séculos XVII e XVIII, em virtude do Iluminismo e dos grandes problemas sociais existentes à época. Com o intuito de formalizar esses direitos, então vislumbrados, foi elaborada a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão em 1948.

A criação, constituição e funcionamento dos conselhos escolares estão previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996] e reafirmados no Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, cujo projeto de lei tramita no Congresso Nacional desde dezembro de 2010.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar sobre a convivência da família na escola é tarefa para refletirmos em como encontrar maneiras de isso acontecer de forma constante e necessário. Neste trabalho busca-se assegurar a relação escola-família dentro da gestão democrática, como um campo que cada vez mais ganha força e visibilidade, mas que ainda precisa ser melhor aprofundado em suas nuances e desafios.

O diálogo entre escola e família é suma importância, pois a escola e a família devem sempre fortalecer o protagonismo dos jovens do ensino médio, estimulando a autonomia, para que eles se preparem para seus projetos de vida, o tão sonhado que é ingressar em uma faculdade pública. A Gestão escolar deve também estimular os alunos, pois a mesma se torna uma mediadora dos discentes do ensino médio, orientando a pensar e fazer suas escolhas na construção de suas jornadas futuras. Vale frisar, que as instituições têm autonomia, segundo a BNCC para montar seus currículos de acordo com a realidade dos alunos e proporcionar o que será melhor aos mesmos.

O portal WAKKE FUN (2020) sobre essa questão salienta que a escola deve pedir a opinião de cada um, que faça uma pesquisa sobre o perfil dos pais, identifique que tipo de ação é mais interessante para eles: palestras, encontros, atividades beneficentes, entre outras opções, fazer um ciclo de oficinas, tendo os pais como ministrantes em suas áreas de atuação, ou um concurso literário, para trabalhos realizados por pais e filhos, em conjunto. São ideias como essas que podem estimular e inspirar a participação das famílias na rotina da escola e sua administração escolar em conjuntos com conselho escolar.

Portanto, cabe a escola/gestão escolar e a família/comunidade escolar exercerem seu

papel e sempre buscarem alternativas diversificadas, para estreitarem ainda mais uma parceria sólida com objetivo de acompanhar de forma comprometida o ensino aprendizagem dos alunos. Formar cidadãos conscientes de suas obrigações, tanto na vida social quanto na vida escola.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. São Paulo: Martins fontes, 2003.
- Amazonas. Lei delegada nº 3, de 09 de junho de 2005. Dispõe sobre a instituição da controladoria geral do estado, altera a redação dos dispositivos que especifica da lei delegada n.2, de 14 de abril de 2005, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cge.am.gov.br/wp-content/uploads/2012/10/lei-delegada-no.-03-de-09-de-junho-de-2005.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2020.
- Amazonas. Plano estadual de educação das amazonas de 2008-2015. Amazonas, 2008. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/file/pee/pee_am.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- APPLE, Michael w., Beane, James (org.). Escolas democráticas. Tradução: dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 1997.
- ARAÚJO, Massilon J. Fundamentos de agronegócios. Editora Atlas SA, 2000.
- ARENDT, Hannah. A condição humana. Tradução: roberto raposo. 10ª edição. Rio de janeiro: forense universitária, 2000.
- ARENDT, Paulo N.; FOLTYN, Stephen R. Modelos IBAD-MgO biaxialmente texturizados para condutores revestidos com YBCO. Boletim MRS, v. 29, n. 8, pág. 543-550, 2004.
- Associação brasileira de normas técnicas (ABNT nbr 14724). Informação e documentação — Trabalhos acadêmicos — apresentação. 3. Ed.
- BRASIL, Constituição, 1988.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CURY, C.r. Iamil. O conselho nacional de educação e a gestão democrática. Rio de janeiro, vozes, 1997. In: Oliveira, Dalila (org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: vozes, 1997.
- DAHL, Robert. Dilemmas of pluralist democracy: autonomy vs. Control. Binghamton/eua: yale university press, 1982. Democratização da educação no Brasil: o discurso não cumprido que rege a descentralização, municipalização e autonomia das escolas. In: anais do ii congresso nacional de administração da educação do fórum português de administração da educação. Lisboa/Portugal, 2002.
- GADOTTI, Moacir. Informação, conhecimento e sociedade em rede: que potencialidades? 2004.
- GADOTTI, Moacir; Romão, José (org.) Autonomia da escola, princípios e propostas. Editora Cortez, 1991
- GADOTTI. Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional. 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- LIBÂNEO, José Carlos *et al.* Educação escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez,

2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar, políticas, estruturas e organização. 2 ed. SP: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e pesquisa, v. 38, p. 13-28, 2012.

LÜCK, Heloísa. Concepções e processos democráticos de gestão educacional. 2 ed. Petrópolis: vozes, 2006.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. Revista portuguesa de educação, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000.

PARO, Vitor Henrique. Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia. Campinas, Papyrus, 1995.

PARO, Vitor Henrique. Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino. - São Paulo: ática, 2007.

SANTOS Guerra, Miguel Angel. Entre bastidores: el lado oculto de la organización Aescolar. Archidona/ España: aljibe, 1994.

Capítulo

31

Educação a distância: perspectivas e limitações

Gilvar da Silva Sousa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.117.31

RESUMO

O presente estudo é resultante de uma pesquisa bibliográfica acerca das questões sobre educação a distancia, e suas vantagens e desvantagens para o ensino-aprendizagem. Para tanto, iniciou-se um levantamento teórico de obras ligadas diretamente ao objeto de estudo e outras afins, com a finalidade de analisar a Educação à Distância (EAD) e seu reflexo na educação, demonstrando que com este tipo de ensino alcançar-se-á mais pessoas que buscam uma qualificação em vários níveis de conhecimento, Além do que possibilita o desenvolvimento de novas metodologias de ensino/aprendizagem, para serem utilizadas como mecanismo complementar, substitutivo ou integrante do ensino presencial. É com base nestes pressupostos que se questiona: De que maneira a educação a distancia tem contribuído com a educação.

Palavras-chave: educação à distância. tecnologia. ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Considerando as inúmeras modificações que vêm ocorrendo em nossa sociedade, podemos afirmar que estamos vivendo tempos de discussão que nos permitem refletir sobre as TIC's da Educação a Distância (EAD), pois juntamente com as transformações ocorridas na sociedade o cenário atual da EAD também vem sofrendo modificações a partir de um contexto de mudanças de valores, em que a diversidade cultural é presente, tendo um significado maior em sua contextualização de saberes e conhecimentos, pois a globalização gera uma necessidade de comunicação e informação sem fronteiras.

Percebe-se que a procura pela educação a distância tem aumentado consideravelmente em todo o mundo, muitas pessoas e instituições vêm nesse método uma possibilidade de acesso ao ensino que viabiliza o conhecimento e expandi oportunidades para o mercado de trabalho ao longo da vida.

O ensino a distancia quando usado com metodologias adequadas torna-se uma ferramenta indispensável para a educação aos segmentos da população que por diversas razões não se adéquam aos serviços ofertados pelo sistema tradicional de ensino.

Observa-se que embora a educação a distancia seja uma modalidade de ensino com recente desenvolvimento e aceitação, a mesma vem ganhando credibilidade, pois o Brasil possui vários municípios sem acesso à educação superior, e a EaD surge como alternativa para preencher essa lacuna, uma vez que este tipo de ensino permite que o aluno conclua os estudos com qualidade garantindo assim novas oportunidades profissionais.

EDUCAÇÃO A DISTANCIA NA VISÃO TEÓRICA:

A educação a distancia aos poucos foi ganhando espaço no ensino, sendo vista como uma modalidade alternativa de ensino, que oferece maior oportunidade as pessoas de estudarem (LITWI, 2001, p. 20).

Através das TCC's foi possível inserir novas formas de aprendizado, abrindo caminhos a educação a distancia, pois para uma parcela da população desprovida de tempo e/ou oportu-

nidade para continuar os estudos em cursos presenciais, tem então nesta forma de ensino uma alternativa para ingressar em um nível superior, Brennand, 2002, p. 35).

A Educação a Distância (EaD) está expandindo cada vez mais, por ser uma modalidade que busca atender as novas demandas educacionais decorrentes das mudanças na nova ordem econômica mundial, que vêm acontecendo em ritmo acelerado sendo visíveis no crescente avanço das tecnologias de comunicação e informação, tendo como consequências mudanças no campo educacional (BELLONI, 2001 p.29).

Maia e Mattar (2007) consideram que a Educação a Distância é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados fisicamente e é planejada por instituições que utilizam diversos recursos provenientes das tecnologias de comunicação e informação (p. 89).

Para Ramal (2002), a utilização do computador e da Internet no ensino vem determinar a substituição do professor-transmissor de conteúdos estagnado, por um professor estrategista da aprendizagem, a autora afirma ainda que a transmissão de dados no ensino passará a ser feita pelo computador de um modo muito mais atraente, o aluno terá papel ativo, com competência, para pesquisar os temas nos quais deseja se aprofundar.

A Lei nº. 9.394/96, regulamentando que:

Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação. (art. 80 da Lei nº 9.394/96)

De acordo com Santos (1998), este método de ensino é uma forma de comunicação interativa que permite que duas ou mais pessoas que estejam em locais diferentes possam se comunicar em tempo real. Para Moran, (1994), nossas expectativas vão modificando-se com o aperfeiçoamento da tecnologia, pois uma mudança significativa - que vem acentuando-se nos últimos anos - é a necessidade de nos comunicar através de sons, imagens e textos, integrando mensagens e tecnologias.

Berrenechea (2001), nos diz que:

Na EAD, a organização do “espaço” pedagógico muda, pois as “aulas” passam a ser as lições, contidas no material didático. As “aulas” na EAD estão organizadas dentro de um espaço pedagógico chamado material didático. Com isso elas oferecem maior flexibilidade para que cada aluno planeje os seus estudos sem estar condicionados a uma estrutura sequencialmente presa aos parâmetros da presencialidade. Está no ambiente físico (presencial) para um ambiente “mediado”, possibilitado pela mídia, oferece ao aluno maior flexibilidade para transitar pelas “aulas” ou lições, não necessariamente de forma linear, porém, mais de acordo com as suas próprias necessidades, ritmos e estilo pessoal de leitura e aprendizagem (p. 56).

OS PCN's sugerem que se produzam alterações nos processos comunicacionais e educacionais de aprendizagem, ampliando-se a inserção da cultura tecnológica na prática pedagógica, facilitando a possibilidade de se comunicar globalmente, transformando os alunos em agentes de novas formas culturais (Fonseca, 1999). Para Bolaño e Lima (1999), a nova estrutura do sistema aponta para o crescimento relativo dos setores de serviços ligados à cultura e ao lazer. Brennand, (2002), relata que com a mudanças que estão acontecendo a educação é entendida como elemento ativo e fundamental na produção de conhecimentos e tecnologias consideradas, na nova sociedade da informação, como vetores de desenvolvimento econômico e social. Com base nos pressupostos Moran (1994), afirma que, diante de tantas mudanças que estão acontecendo em nosso meio estamos escrevendo uma nova história e construindo um elo entre real e

virtual, desenhando novos caminhos para a educação. O autor supracitado afirma ainda que a Internet é um suporte didático facilitador da ação para professores inquietos, atentos a novidades, que desejam atualizar-se, comunicar-se mais. Pois para Brennan (2002), as tecnologias da informação e comunicação, as telecomunicações, as novas mídias, a informática e a indústria eletrônica reorganizam conteúdos, tornando-se força motriz da formação humana.

Vantagens e desvantagens da educação à distância (EAD)

Entende-se que a educação brasileira necessita de transformações significativas, capazes de atender à demanda cada vez maior de pessoas que, por várias razões precisam de novas alternativas de acesso ao conhecimento, por esta razão a educação a distância tem se tornado a “porta” de acesso a educação trazendo vários benefícios para a democratização da educação, possibilitando tanto ao aluno quanto ao professor inúmeros recursos que muitas vezes não são acessíveis em sala de aula, mais com o auxílio dos computadores podem ser disponibilizados por meio de aplicativos e softwares que auxiliam na comunicação e a troca de informações como chats, fóruns, correio eletrônico, plataformas de transferência de arquivos e buscadores, como o Google, considerando também a flexibilidade de horário para os professores e alunos. Um ponto fundamental da educação a distância para os alunos dentre tantos benefícios é que a mesma permitiu que estudantes que não tiveram oportunidade de estudo devido à falta de oferta ou da localização geográfica de seu município realizem cursos em instituições de outras cidades, estados e até países sem a necessidade de deslocamento reduzindo assim consideravelmente os custos financeiros para os estudantes. A seguir elencamos outras vantagens desta modalidade de ensino:

- Combinação entre estudo e trabalho.
- Permanência do aluno em seu ambiente familiar.
- Diversificação da população escolar;
- Pedagogia inovadora;
- Autonomia do aluno;
- Em muitas instituições os materiais didáticos já estão incluídos na mensalidade;

Embora a educação a distância traga benefícios como exposto acima, ela também traz consigo muitos desafios e problemáticas para o processo ensino-aprendizagem, pois muitos dos cursos exigem disponibilidade das aulas práticas, tornando muitas vezes inviável para os alunos distantes impactando então o aprendizado, outro fator relevante é a falta de contato entre professor-aluno e aluno-aluno privando assim o desenvolvendo da vida em sociedade que é uma característica básica da educação, o contato entre ambos é apenas virtual, fazendo com que tanto professor quanto os alunos deixem de ter reações espontâneas tornando as dúvidas e propostas mecanizadas e burocratizadas. Outra desvantagem deste tipo de ensino é que muitas instituições para diminuir os custos substituem as aulas práticas por teóricas e pagam salários mais baixos para os professores. Porém mesmo as instituições reduzindo os custos ao máximo ainda assim se tem um custo consideravelmente alto para as instituições, uma vez que para a produção das aulas com gravação é necessário mão de obra qualificada, exige manutenção de portais na internet, além da necessidade de contratar pessoas para atendimento online.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a educação a distância tem causado impactos no âmbito educacional surgindo à necessidade de revisão das metodologias para adequação do ato de ensinar-aprender. Este artigo demonstra que essa educação tem tomado grandes dimensões no campo educacional, e que o uso das mídias educacionais trabalhadas de forma integrada vem nortear a inserção dos sujeitos envolvidos no cenário atual, além de que viabiliza o processo de formação na modalidade à distância uma vez que o acesso aos meios disponibilizados no espaço de EAD deve ter como princípio à atuação efetiva do sujeito envolvido no processo de ensino-aprendizagem, considerando os recursos tecnológicos utilizados como meio de formação para a construção do conhecimento de um sujeito social, protagonista de sua própria caminhada em busca da aprendizagem, dando significado ao conhecimento construído.

Tendo em vista o problema levantado inicialmente considera-se que a educação a distância vem se tornando um caminho cada vez mais utilizado pela sociedade, pois a mesma oferece cursos que são úteis para a população, onde essa população vê este método educacional como uma prática pedagógica alternativa, pois em um país como o Brasil com grande extensão territorial e uma péssima distribuição de renda entre a população, e que o ensino ainda é deficiente essa educação tem uma importância singular, pois garante uma aquisição dos mais variados conhecimentos, além de que as TIC's quando utiliza de forma adequada como ferramenta didática na educação a distância torna-se uma indispensável aliada na construção do conhecimento. Porém, embora existam muitas vantagens para a pessoa que adere a esse tipo de ensino, não poderia deixar de mencionar, que as desvantagens contidas no processo ensino-aprendizagem deste método precisam ser superadas para que a educação a distância torne-se um ensino de qualidade, levando-se em conta que o sucesso de um curso também depende do equipamento usado no processo. Por tanto para que tudo isto seja possível, é preciso à criação de políticas para a prática na modalidade de EAD, visando alcançar os benefícios propostos no processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

Belloni, M. L.(2001). Educação a Distância. Disponível em<<http://www.ead.2001.org.br> Programas > Acesso em 18 de julho de 2013.

Brasil. Lei nº 9.394/96. (1996). que dispõe sobre a Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em <www2.camara.leg.br> acesso em: 20 de janeiro de 14

Berrenechea, C. A. (2001). Planejamento do material didático em EAD. In: Universidade Federal do Paraná. Educação e comunicação em EAD. Curitiba: Ed. NEAD/UFPR.

Bolaño, C. R. S.& Lima, M. de F. M. (1999). Educação a Distância e Tecnologias da Informação e da Comunicação: um trabalho intelectual. Comunicação apresentada na III Jornada de Educación a Distancia Mercosur/Sul Osorno, Chile.

Brennand, E. G. (2002). As tendências pedagógicas na educação brasileira. João Pessoa: Ed UFPB.

Fonseca, M. (1999). O Banco Mundial e a Educação a Distância. São Paulo: Ed. Abril

Litwi, E. (2001), Educação à distância: temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Editora Artmed.

Maia, C. & Mattar, J. (2007), ABC da EaD. São Paulo: Editora Pearson.

Moran, J. M. (1994, Julho). Interferências dos meios de comunicação no nosso conhecimento. Revista Brasileira de Comunicação do XVII Congresso da INTERCOM, São Paulo, jul./ dez., p. 38-49

Ramal, A. C. (2002). Educação na Cibercultura. Tema Livre. Secretaria de Educação do Estado da Bahia/ Instituto Anísio Teixeira, Centro de Aperfeiçoamento de Professores, Ano v, nº 58.

Santos, N. (1998). Educação à distância e as novas tecnologias de Informação e Aprendizagem. Disponível em:< <http://www.engenheiro2001.org.br> Programas >Acesso em 18 jan 2010.

Organizadora

Jacimara Oliveira da Silva Pessoa

Possui graduação em PEDAGOGIA pela Universidade Federal do Amazonas (2005). Mestra em Educação - Universidad de Los Pueblo da Europa - UPE e Unidade de San Lourenço - PY T. Doutora em Ciência da Educação pela Unversidad de San Lourenço - Asución- PY. (2018) Reflito nesta frase de Anísio Spínola Teixeira “A educação não é um privilégio, mas um direito de todos.

Índice Remissivo

A

alfabetização 256, 257, 270, 328, 329, 330, 331, 338, 340, 341, 342
aluno 7, 330, 333, 334, 335, 336, 337, 339, 342, 359, 362, 363, 365, 367, 368, 369, 371
alunos 109, 111, 112, 114, 115, 117, 256, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 267, 268, 270, 271, 272, 274, 275, 278, 279, 283, 285, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 308, 310, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 326, 329, 330, 331, 332, 333, 338, 339, 340, 341, 342, 344
Amazonas 10, 328, 329, 339, 340, 345, 346, 347, 348, 357, 358, 359, 360
aprendizagem 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 157, 158, 163, 164, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 256, 257, 258, 259, 263, 264, 265, 268, 270, 271, 273, 282, 283, 291, 292, 293, 294

B

brincadeira 297, 298, 299, 300, 301, 302, 307, 310
bullying 5, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68
Burnout 142, 143, 146, 147, 148, 149

C

cigana 235, 236, 237, 238, 239, 240
cinema 100, 101, 102, 105, 107
cofres 10, 266, 267, 268, 274, 278
comportamento 5, 24, 25, 26, 29, 32, 33, 35
comunidade 154, 157, 158, 165, 182, 187, 199, 220, 221, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 235, 236, 237, 238, 239, 240
conhecimento 13, 329, 330, 332, 333, 337, 355, 363, 370, 374, 377, 379, 383, 384, 386, 388, 389, 390
constituição 137, 151
contexto escolar 5, 54, 55, 56, 60
corresponsabilidade 25, 36
currículo 9, 167, 177, 182, 186, 187, 188, 194, 195, 197, 200, 204, 207, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232

D

deficiência 7, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 111, 113, 114,

115, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 137,
145, 151, 152, 153, 154, 158, 159
desafios 5, 9, 330, 331, 342, 346, 347, 348, 349, 359,
360
digitais 8, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175
docentes 7, 109, 117, 125, 127, 141, 142, 143, 146, 147,
148

E

educação 4, 5, 6, 7, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 20, 21, 22, 24,
25, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 37, 38, 69, 70, 71,
72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85,
86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 209,
211, 391
educação ambiental 13
educação formal 235, 236, 239, 240
educação infantil 5, 9, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 34, 35, 37,
296, 297, 298, 306, 307, 310, 311
educacionais 256, 258, 259, 267, 268, 269, 274, 278,
285, 289, 313, 320, 323, 328, 329, 330, 331, 333,
334, 336, 338, 340, 341, 342, 343
EJA 267, 278
ensino 4, 7, 8, 10, 13, 78, 83, 85, 86, 89, 90, 92, 93, 96,
108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 117, 118, 151,
152, 153, 154, 155, 157, 161, 162, 163, 164, 165,
167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175
ensino médio 10, 176, 177, 178, 181, 184, 185, 187, 188,
189, 190, 266, 267, 268, 270, 271, 274, 278, 280
escola 8, 329, 330, 331, 333, 338, 339, 342, 343, 351,
360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369,
370, 371, 372
evasão escolar 10, 266, 267, 268, 274, 278, 279

F

família 8, 330, 350, 359, 361, 362, 363, 364, 365, 366,
367, 368, 370, 371, 372
fenômeno 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68
financeiro 267, 268, 274
formação 8, 152, 157, 158, 161, 162, 163, 164, 165, 166,
167, 168, 170, 171, 172, 176, 177, 179, 180, 182,
184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191

G

gestão curricular 220
gestão escolar 15, 16, 20, 21, 22

H

habilidades 158, 165, 166, 167, 175, 180, 188, 193, 194, 199, 206

I

inclusão 7, 10, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 109, 121, 122, 123, 125, 126, 128, 129

inclusiva 4, 6, 9, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77

inferência 6, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 216, 217, 218

interdisciplinaridade 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 205, 206, 207

L

legislação 268, 270, 271, 272, 287, 294, 312, 313, 314, 320, 324

leitura 5, 8, 10, 13, 163, 164, 165, 192, 201, 209, 210, 212, 213, 215, 216, 217, 218, 237, 240

liderança 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23

língua portuguesa 8, 192, 193, 194

linguísticas 165, 193

literatura 177, 182, 193

M

matemática 7, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 122, 123, 125, 126, 129

merenda escolar 312, 313, 314, 315, 316, 318, 319, 320, 321, 323, 324, 325, 326, 327

músicas 297, 298, 301, 302

N

não-formal 235, 237, 238, 240

negritude 100

negro 7, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139

P

PCD 151, 152

PDE 109, 115

prejuízo 267, 268, 274, 278

pressuposição 6, 208, 209, 210, 211, 215, 216, 217, 218

professor 8, 153, 155, 160, 161, 162, 164, 165, 166, 167, 170, 172, 175, 177, 178, 179, 182, 186, 188, 189, 190, 191

propriedade intelectual 6, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 97

pública 345, 346, 347, 348, 349, 351, 352, 354, 355, 357, 359, 360

Q

qualidade de vida 111, 142

R

racismo 6, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139

regionalização 312, 313, 326

república 345, 346, 347, 348, 356, 358, 359

S

sistema 4

softwares 259, 263, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 340, 341, 342, 343

sono 7, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 149

T

tecnologia 109, 110, 111, 114, 118, 122, 123, 125, 126, 331, 332, 337, 343, 364, 386, 387

tecnologias 8, 158, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175



AYA EDITORA
2022