

MÚLTIPLOS OLHARES DA EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE



GERMANA PONCE DE LEON RAMÍREZ
LUCIENNE DORNELES
REBECA PIZZA PANCOTTE DARIUS
(ORGANIZADORAS)

Atena
Editora
Ano 2019

Germana Ponce de Leon Ramírez
Lucienne Dorneles
Rebeca Pizza Pancotte Darius
(Organizadoras)

Múltiplos Olhares da Educação na Contemporaneidade

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de
Oliveira Diagramação: Lorena Prestes
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof.^a Dr.^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof.^a Dr.^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof.^a Dr.^a Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
M961	Múltiplos olhares da educação na contemporaneidade [recurso eletrônico] / Organizadoras Germana Ponce de Leon Ramírez, Lucienne Dorneles, Rebeca Pizza Pancotte Darius. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia. ISBN 978-85-7247-354-5 DOI 10.22533/at.ed.545191807 1. Educação. 2. Pedagogia – Pesquisa – Brasil. I. Ramírez, Germana Ponce de Leon. II. Dorneles, Lucienne. III. Darius, Rebeca Pizza Pancotte. CDD 370
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Este livro, na forma de coletânea, é fruto de trabalhos de cunho científico desenvolvidos com alunos em nível de graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP), campus Engenheiro Coelho, SP. Tais trabalhos foram desenvolvidos ao longo de um ano e meio sob as orientações de docentes do curso a partir da diversidade de áreas em que desenvolvem suas pesquisas.

O contexto atual, dinâmico, complexo, mutável como tem se demonstrado conduz à percepção da necessidade de instigar e formar nos jovens universitários uma postura investigativa desde a graduação, considerando que um dos objetivos do ensino superior é o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo. Desse modo, compreende-se a importância do incentivo às pesquisas que articulem os conhecimentos teóricos aos práticos possibilitando aos graduandos uma formação mais ampla e significativa.

Esta obra reúne trabalhos cujas temáticas elucidam acerca de múltiplos saberes no campo da educação os quais embora não tenham a intenção de esgotar as possibilidades de discussão acerca deles, apontam promissores rumos de pesquisas que contribuem na área da alfabetização; diversidade étnica e cultural; educação especial; gestão escolar; ludicidade no processo de ensino e aprendizagem; transculturalidade; inteligência espiritual; formação docente.

As organizadoras.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O ESTADO DA ARTE: ESTUDO COMPARATIVO SOBRE OS DESAFIOS PROFISSIONAIS E O OLHAR ATUAL DO GESTOR ESCOLAR SOBRE SUA PRÁTICA	
Luciane Weber Baia Hees Daniele de Castro Corrêa Rachel Simone Roganti da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.5451918071	
CAPÍTULO 2	15
FATORES QUE INTERFEREM NA LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL	
Brenda Karoline Honório Elen Roberta Leita da Silva Rebeca Pizza Pancotte Darius	
DOI 10.22533/at.ed.5451918072	
CAPÍTULO 3	26
CONSCIENTIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO SER NEGRO NAS SÉRIES INICIAIS	
Bianca Fonseca dos Santos Léia Andrade Frei de Sá Teresa Siwassangue Hisakenua Germana Ponce de Leon Ramírez	
DOI 10.22533/at.ed.5451918073	
CAPÍTULO 4	41
MÉTODO FÔNICO E A AQUISIÇÃO INICIAL DA LINGUAGEM ESCRITA DE DOIS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN	
Gabrielly Cristina Pereira Ingrid Rodrigues Rieger Keyla Ferrari	
DOI 10.22533/at.ed.5451918074	
CAPÍTULO 5	54
RELAÇÃO ENTRE O USO DE SUBSTÂNCIAS QUÍMICAS ILÍCITAS, PROBLEMAS SOCIOEMOCIONAIS E EVASÃO ESCOLAR	
Karoline Barreto Rauber Luana Aparecida de Andrade Zanitti Ana Cláudia Vespa Mainer Dias	
DOI 10.22533/at.ed.5451918075	
CAPÍTULO 6	66
O IMPACTO DA INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA NO INTERIOR DE SÃO PAULO	
Caroline Amanda Pinheiro Karina da Silva Eustáquio Maria Aparecida Mendes de Souza Simpício Luciane Weber Baia Hees	
DOI 10.22533/at.ed.5451918076	

CAPÍTULO 7	84
COMPREENSÃO DAS FUNÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: UM OLHAR SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA – FAMÍLIA	
Elaine Martins Duarte	
Gersonita Silva Alcantara	
Silvonia de Melo Soares	
Rebeca Pizza Pancotte Darius	
DOI 10.22533/at.ed.5451918077	
CAPÍTULO 8	102
JOGOS LÚDICOS COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO- MATEMÁTICO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES	
Evelyn Mendes Cerqueira	
Monize Aparecida de Toledo	
Rafaela da Silva Dantas	
Raquel Pierini Lopes dos Santos	
Luciane Weber Baia Hees	
DOI 10.22533/at.ed.5451918078	
CAPÍTULO 9	119
O USO DO PARADIDÁTICO COMO MEIO DE ENSINO: FERRAMENTA DE CONSCIENTIZAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICA INDÍGENA	
Joyce Moura Silva	
Laura KiachacotaHebo	
Tauana Silva Rodrigues da Costa	
Germana Ponce de Leon Ramírez	
DOI 10.22533/at.ed.5451918079	
CAPÍTULO 10	128
LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO DE ALFABETIZAÇÃO	
Ambar Magnólia Bordón Duarte	
Danielle De Matos Afonso Nascimento	
Verlene Caldeira Costa	
Denise Andrade Moura de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.54519180710	
CAPÍTULO 11	140
A INTELIGÊNCIA ESPIRITUAL E AS PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL I	
Luana Cardoso Nascimento	
Marianna Gerardo Hidalgo Santos Jorge Leite	
Agnaldo César Rocha Abreu	
Ana Cláudia Vespa Mainer Dias	
DOI 10.22533/at.ed.54519180711	
CAPÍTULO 12	156
O PAPEL DO BRINQUEDO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA CONSCIÊNCIA EM SER NEGRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Aline Vieira de Oliveira Souza	
Morgana Santos Viana Marques	
Germana Ponce de Leon Ramirez	
DOI 10.22533/at.ed.54519180712	

CAPÍTULO 13	170
LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL, ASPECTOS HISTÓRICOS	
Bianca Gusmão dos Santos Monfardini	
Felipe Bauer Feijó	
Laís de Andrade Ribeiro Barboza	
Rúbens William Borges Richter	
Giza Guimarães Pereira Sales	
DOI 10.22533/at.ed.54519180713	
CAPÍTULO 14	186
A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO ESCOLAR PARA A CRIANÇA CEGA: ESTUDO DE CASO	
Fernanda Coraini	
Natalina Lopes Fernandes Tavares	
Willer Ferreira de Oliveira	
Keyla Ferrari Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.54519180714	
CAPÍTULO 15	197
CARACTERÍSTICAS DE ALUNOS TRANSCULTURAIS EM AMBIENTE ESCOLAR	
Keilyn Stegmiller Paroschi	
Betania Jacob Stange Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.54519180715	
SOBRE AS ORGANIZADORAS	212

O ESTADO DA ARTE: ESTUDO COMPARATIVO SOBRE OS DESAFIOS PROFISSIONAIS E O OLHAR ATUAL DO GESTOR ESCOLAR SOBRE SUA PRÁTICA

Luciane Weber Baia Hees

Centro Universitário Adventista de São Paulo-UNASP Engenheiro Coelho, SP

Daniele de Castro Corrêa Rachel

Centro Universitário Adventista de São Paulo-UNASP Engenheiro Coelho, SP

Simone Roganti da Silva

Centro Universitário Adventista de São Paulo-UNASP Engenheiro Coelho, SP

RESUMO: O presente artigo tem como propósito analisar e trazer discussões que possam favorecer a formação, tanto inicial como em serviço, e mostrar os desafios enfrentados no dia-a-dia do gestor. Isso foi realizado através de um estudo comparativo entre o que nos mostra o estado da arte sobre os desafios profissionais e o olhar do próprio gestor escolar sobre sua prática. A metodologia adotada, apresenta-se como uma pesquisa no contexto da investigação qualitativa, e como instrumento de coleta de dados aplicou-se um questionário semiestruturado, por constituir um instrumento que possibilita captar as visões dos sujeitos sobre sua prática docente. A pesquisa de campo envolveu dez gestores de escolas particulares e públicas da cidade de Engenheiro Coelho\SP. Esses gestores, responderam perguntas sobre a sua prática

administrativa e identificaram as dificuldades e necessidades que encontram e comentaram sobre as propostas e planejamentos para melhoria do ambiente de trabalho. Concluiu-se que os desafios enfrentados pelo gestor escolar na prática coincidem com os desafios elencados pela atual literatura. Por fim, afirma-se que a formação inicial do gestor deveria aproximar mais a teoria e prática, abordar aspectos sobre planejamento, envolvimento com a equipe e competência profissional, pois essas perspectivas foram apontadas como desafios encarados pelo gestor escolar. Para desenvolver sua função, os gestores precisam fazer uso de múltiplas habilidades e saberes, além de focar na motivação da equipe para que a mesma esteja engajada na construção do projeto político pedagógico, para assim juntos conseguirem superar os desafios diários e favorecer uma gestão mais democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Gestor escolar; Desafios; Teoria x prática.

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze and bring up discussions that may favor training, both initial and in service, and to show the challenges faced in the manager's day-to-day life. This was done through a comparative study between what shows us the state of the art about professional challenges and the school manager's own view of his practice. The

methodology adopted is presented as a research in the context of qualitative research, and as a data collection instrument, a semi-structured questionnaire was applied, since it is an instrument that allows to capture the subjects' views about their teaching practice. Field research involved ten managers from private and public schools in the city of Engineer Coelho \ SP. These managers answered questions about their administrative practice and identified the difficulties and needs they encountered and commented on proposals and plans for improving the work environment. It is concluded that the challenges faced by the school manager in practice coincide with the challenges presented by the current literature. Finally, it is stated that the initial training of the manager should bring theory and practice closer, approach aspects of planning, team involvement and professional competence, as these perspectives were identified as challenges faced by the school manager. In order to develop their role, managers need to make use of multiple skills and knowledge, as well as focus on the team's motivation so that it is engaged in the construction of the pedagogical political project, so that together they can overcome the daily challenges and favor a more democratic management.

KEYWORDS: School Leadership or Manager; Challenge; Theory vs Practice.

1 | INTRODUÇÃO

A formação de gestores escolares se estabelece a um amplo campo que merece ser explorado e pesquisado visto a complexidade da função e as múltiplas habilidades e competências que a prática profissional exige. Mas que relação existe entre os desafios da prática e a formação inicial do gestor? Este estudo foi realizado por Silveira e Souza (2017) e as pesquisadoras evidenciaram que os conteúdos abordados na formação inicial do gestor não atendem os desafios que a inserção profissional impõe. Essa conclusão foi obtida após a análise documental dos planos de ensino de gestão de treze cursos de pedagogia de São Paulo. Além disso, as autoras afirmam que a formação inicial do gestor precisa ser rediscutida e os conteúdos programáticos dos cursos de pedagogia devem ser reorganizados a partir das competências que a prática profissional exige.

Pensando nisso, impulsiona descobrir qual é a visão do gestor em exercício sobre os desafios que ele enfrenta no seu cotidiano. Após o estudo de Silveira e Souza (2017), desperta -se propostas de estudos futuros colocados pelas autoras de realizar essa pesquisa de campo com os próprios gestores para verificar se o olhar do sujeito pesquisado corresponde com os desafios que a literatura aponta.

Portanto, esta pesquisa encontra-se no campo da gestão escolar com os desafios enfrentados na inserção profissional. Nesta perspectiva a pesquisa tem como objetivo trazer discussões que possam favorecer a formação do gestor e desenvolver diferentes observações para os desafios enfrentados no dia-a-dia. Para que as metas da escola sejam atingidas, se fazem necessários que os gestores trabalhem como

líderes, capazes de executar ações direcionadas a esse foco, é o que afirma o autor abaixo:

A concepção de que a liderança é primordial no trabalho escolar começou a tomar corpo na segunda metade da década de 1990, com a universalização do ensino público. A formação e a atuação de líderes, até então restritas aos ambientes empresariais, foram adotadas pela educação e passaram a ser palavra de ordem para enfrentar os desafios (LÜCK, 2008, p.21).

Os gestores, de maneira geral, têm uma meta a cumprir que é produzir mudanças significativas e duradouras dentro do ambiente organizacional com o objetivo de promover na equipe potencialidades para aprender e mudar continuamente, para adaptar-se à novas exigências profissionais. Para Luck (2008) a maior responsabilidade dos gestores escolares é promover essa articulação entre as pessoas, mobilizando-as e motivando-as, para que juntos aprimorem cada vez mais os seus desempenho e resultados na escola em que atuam. Por isso, é fundamental na sua atuação manter sempre a equipe motivada e amar o que faz. Essa ideia aparecerá em alguns subtópicos que esclarecerão melhor.

A questão de pesquisa é se os desafios enfrentados pelo gestor escolar na prática coincidem com os desafios elencados pela atual literatura? Além disso, as propostas curriculares para formação inicial do gestor dos cursos de pedagogia atendem estes desafios?

A hipótese inicial é de que os possíveis desafios enfrentados pelo gestor escolar não coincidem com as propostas para amenizar os mesmos através dos currículos dos cursos de pedagogia. Este trabalho é de suma importância devido à dificuldade e necessidade em que o gestor tem em lidar com a falta da prática durante a sua formação inicial, visto existir um comprovado distanciamento entre teoria e prática, por estudos já consolidados na área. Discutir as propostas de formação inicial do gestor a partir do enfrentamento profissional que reflete diretamente no papel social que a escola deveria desempenhar na sociedade.

Busca -se responder se existem conflitos entre os cursos de formação inicial e os contextos reais onde atuam os gestores, poderemos favorecer a aproximação entre teoria e prática. Além disso, pode identificar possíveis elementos que favoreçam a formação do gestor. Isso pode ser feito por meio do entendimento da realidade na qual se constroem as práticas educacionais. Desse modo, compreende como é fundamental o compromisso da equipe diretiva como mediária de processos que elevem a escola a formas independentes de gestão.

[...] assegurando que a organização escolar vá se tornando um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua onde os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como sujeitos pensantes e não como meros executores de decisões burocráticas (LIBÂNEO, 2001, p. 29).

E é por isso que a teoria e a prática são indispensáveis para formação profissional e ambas formam uma base sólida. A metodologia adotada apresenta como uma pesquisa no contexto da investigação qualitativa, apontado pelo questionário semiestruturado

por constituir um instrumento que possibilita captar as visões dos sujeitos sobre sua prática docente.

Foi escolhido este meio de questionário, porque atende de forma mais eficiente os objetivos da pesquisa. A aplicação deste questionário é para gestores de escolas públicas e particulares com o objetivo de: (a) analisar a relação entre a formação inicial e os desafios que permeiam a atuação profissional dos mesmos; (b) investigar se os desafios apontados pelos gestores entrevistados correspondem aos desafios elencados pela atual literatura e por fim (c) comparar o currículo dos cursos de pedagogia na área de gestão com os desafios identificados a partir do olhar do próprio gestor.

O questionário foi respondido por dez gestores escolares sobre o tema estudo comparativo: O estado da arte sobre os desafios profissionais e o olhar atual do gestor escolar sobre sua prática. As escolas selecionadas pelo critério de acessibilidade, sendo oito públicas e duas particulares nas cidades de Engenheiro Coelho -SP. Os gestores responderam algumas perguntas falando sobre a administração e quais dificuldades e necessidades encontradas, quais as propostas e planejamento destes para uma melhoria no ambiente de trabalho. Todos os gestores responderam o questionário, contendo dezenove perguntas entre elas abertas e fechadas para esclarecer melhor a rotina deles no dia-a-dia e suas dificuldades que enfrentam.

2 | GESTÃO ESCOLAR CONCEITOS E ATRIBUIÇÕES

A origem da palavra “Gestão”, advém do verbo latino gero, gessi, gestum, gerere, cujo o significado é levar sobre si, carregar, chamar para si, executar, exercer e gerar. Desse modo, gestão é agora um modo de administrar algo, sendo, então, por si mesma, democrática, pois ela traduz ideia de comunicação pela coletividade, por meio da discussão e do diálogo.

A gestão escolar tem tomado espaço nas discussões acadêmicas tornando evidente a necessidade de que as instituições adotem uma gestão democrática e participativa para que haja o desenvolvimento pleno do ensino e da educação como um todo nas escolas. É de responsabilidade da gestão escolar responder pela gestão administrativa, gestão pedagógica, gestão de recursos financeiros e gestão de pessoas.

A possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No caso da Administração Escolar, sua especificidade deriva, pois: a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam (...) a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista (PARO,

Assim, percebe-se que no âmbito educacional, existem possibilidades que apontam para a construção da consciência crítica, que devem colaborar para uma educação que possa congrega princípios de emancipação do homem frente à sociedade capitalista. Focar a gestão escolar com ações democráticas significa a permanente absorção de fins pedagógicos para que a escola possa almejar a sua função social. E, sendo assim, é preciso considerar a educação como processo de apropriação da cultura humana produzida historicamente, e a escola, como instituição que provê a educação sistematizada.

O foco maior da gestão escolar é sim a orientação para os resultados, a busca pela liderança, motivação de equipes para alcançar objetivos, uma ênfase na qualidade do currículo e o foco atingindo a grande maioria dos pais de alunos para poder assim atingir uma excelência no ensino. Entretanto a gestão escolar está dividida em seis pilares primordiais, entre eles é buscar a autonomia administrativa, financeira, pedagógica e a otimização de tempo e processos nas instituições de ensinos regulares e cursos.

Todos esses pilares são interdependentes e um bom funcionamento entre essas esferas é vital para as escolas, pois, sendo assim, os gestores devem dedicar com empenho em diferentes áreas de atuação. Luck (2002) ele defende e comenta seis motivos que estão ligados para se optar pela participação na gestão escolar: melhorar a qualidade pedagógica; currículos concretos, atuais e dentro da realidade; aumentar o profissionalismo docente; evitar o isolamento dos diretores e professores; motivar o apoio comunitário às escolas; e, desenvolver objetivos comuns na comunidade escolar.

A real gestão escolar implica hoje na criação de ambientes que são participativos, independentes da tendência burocrática e centralizadora ainda vigente na cultura organizacional escolar e do sistema de ensino brasileiro. Com este sistema, segundo Luck (2002, p.17), diz que visa “construir uma realidade mais significativa, não se constitui em uma prática comum nas escolas”. O que é visto de mais comum são as queixas de gestores de que “têm que fazer tudo sozinhos [...] para o trabalho da escola como um todo, limitando-se os professores e as suas responsabilidades de sala de aula”.

Então, cabe no momento fazer a seguinte pergunta como reflexão: o que estará faltando nessa gestão escolar? Respondendo à essa questão, cabe, em primeiro lugar, aos responsáveis pela gestão escolar promoverem a criação e manutenção de um ambiente propício à participação de todos, “no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania” (LÜCK, 2002, p.18).

Lück (2002), acredita que algumas ações muito delicadas deverão ser buscadas para a mudança das relações amplas vigentes na escola, na tentativa de se criar um ambiente estimulador, tanto interna como externa. Essas

ações são: Criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperativismo; promover um clima de confiança; valorizar as capacidades e aptidões dos participantes; associar esforços, quebrar arestas, estabelecer divisões e integrar esforços; estabelecer demanda de trabalho centrada nas ideias e não em pessoas; e desenvolver a prática de assumir responsabilidades em equipes.

Então, quem seria o responsável por essa ação de ordem na comunidade escolar? É recomendável que essa liderança seja exercida pelo gestor da escola. Essa temática ampliada continua no próximo tópico deste projeto sobre os tantos desafios que se encontra então o gestor na área.

3 | O ESTADO DA ARTE SOBRE OS DESAFIOS DO GESTOR ESCOLAR

Realizou-se uma revisão da literatura nacional, considerando os estudos realizados entre 1999 e 2016, com os descritores gestão escolar e desafios nas seguintes bases de dados: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES), do Ministério de Educação do Brasil; *ProQuest*, nos quais foi possível encontrar os resultados descritos a seguir.

A primeira pesquisa é de Helena Cardoso Ribeiro (1999, p. 15 - 118), objetivou “analisar a rotina do diretor de escola”, mencionando as condições realizadas na função de diretor escolar após mediante modificações feitas no sistema educacional nos anos 90, que posiciona a escola como ponto central da gestão das políticas educacionais. A principal metodologia qualitativa, utilizando a pesquisa bibliográfica, de campo, análise documental e entrevistas com auxílio de duas diretoras de escolas que conciliaram valor entre os testes 1 e 2 da Provinha Brasil 2009. A pesquisa bibliográfica teve como foco principal abordar por meio das palavras chave: “gestão educacional, diretor de escola e rotina de gestor educacional” e apresentou através do estudo efetuado, observações indiretas e diretas mediante três principais técnicas: análise documental, observação participante e entrevistas feitas em duas escolas com as gestoras. Os campos de análises tiveram características de escolas e gestores eficientes que estão em acordo com obras comparadas de quase dez anos de autores teóricos mencionados na pesquisa realizada.

Como mencionado as duas escolas pesquisadas apresentaram características de escolas eficientes de acordo com, valores compartilhados, valorização do ensino e aprendizagem, planejamento, acompanhamento e avaliação sistemáticos dos processos que ocorrem na escola, incentivo à capacitação dos professores, clima positivo de expectativas quanto ao sucesso, cooperação com os professores em questões curriculares e didáticas e foco no aluno. Há bastante semelhança entre as duas escolas e é possível encontrar diferenças entre as duas gestões. A pesquisa foi desenvolvida para contribuir no domínio do cargo do gestor e de suas atividades diárias, mostrando suas necessidades para a edificação no desenvolvimento, habilidades e

conhecimento mais profundo sobre a realidade da prática na Educação no Brasil.

A segunda pesquisa é de Giselle Christina Corrêa (2016 p. 47), analisou o ponto de vista da gestão educacional perante as ações na secretaria de educação municipal brasileira, seguindo os experimentos da administração inscritas no Prêmio Inovação em Gestão Educacional, criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) efetuado nos anos de 2006, 2008, 2011 e 2013. Observando documentos que embasam o Prêmio na área de Planejamento e Gestão, e investigando criteriosamente 109 experiências de gestão. Tendo como meta, alcançar a administração escolar de forma objetiva e econômica para garantir a unidade da instituição escolar.

A principal metodologia foi pesquisa bibliográfica, e tornou-se possível esboçar uma inicial importância: a estável liderança do setor privado - diretamente ou não - catalogado à educação, ditando normas, fiscalizando, informando recursos e implementando legalmente na educação pública municipal. A análise resultou conclusões fundamentais de que a gestão educacional, existentes nos municípios brasileiros é de um olhar gerencial na qualidade do ensino, limitada ao valor do Ideb. As fontes foram teses de duas bases de dados nacionais.

A investigação bibliográfica foi realizada através das palavras chave: “gestão educacional, sistema municipal de educação, relação público-privada, políticas educacionais”. O desafio foi entender através das análises das pesquisas o conteúdo do que os municípios entendem por gestão. A pesquisa garantiu novos questionamentos que pretendem impulsionar a continuidade da construção do campo da administração educacional.

A terceira pesquisa é de Marco Aurélio Gomes Machado (2010 p. 10 - 60), objetivou estabelecer e apresentar a ideia de ações como condições para a independência da gestão democrática, apresentando uma compreensão das transformações avançadas pela normalização da gestão democrática do ensino público perante a ideia de autonomia. Teve como metodologia qualitativa, de caráter bibliográfico. A pesquisa bibliográfica foi realizada com as palavras chave: “autonomia, participação, política educacional”. Tendo em vista o desenvolvimento sistemático de um estudo através das atribuições teóricas de autores tradicionais, a respeito de gestão educacional nos âmbitos de política educacional e gestão escolar; bem como antigos pensadores da área de ética e filosofia social.

Esta pesquisa salientou a extensa e problemática ausência da ação e da responsabilidade de uma conduta participativa dos integrantes de uma comunidade escolar, partindo do início que a gestão educacional democrática permite. Implicando na procura de respostas para as perguntas: O que significa uma gestão educacional democrática autônoma? Que meios a autonomia pode ocorrer? Foi dividido na pesquisa três partes, sendo elas coerentes na tentativa de mostrar uma argumentação que conserve uma importância na autonomia beneficiando a prática da cooperação que a gestão educacional democrática possibilita. Contudo, a pesquisa tentou apresentar

um conjunto de princípios de reflexão que possibilitam a autonomia como objetivo da gestão democrática.

A quarta pesquisa é de Jerley Pereira da Silva (2013 p. 74), objetivou apresentar as novas proposições sobre aspectos históricos da área da administração mediante os estudos da interdisciplinaridade, se valendo de instrumental de narrativa para expor sua trajetória pessoal e profissional como gestor educacional por mais de 10 anos. Teve como metodologia predominante a pesquisa bibliográfica.

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio das palavras chave: gestor educacional, interdisciplinaridade e ensino superior. Fundamentou abordagem teórica na área da interdisciplinaridade em Ivani Fazenda e no campo da administração, em Idalberto Chiavenatto. Se propôs a apresentar um curso de especialização que atenda as habilidades necessárias para ser gestor educacional e ir além de suas perspectivas assim estimular a prática interdisciplinar em sua atividade diária. Comparou as etapas do trabalho metaforicamente com as etapas de plantio, mostrou sua preocupação no constante aprimoramento de saberes e habilidades de sua função, por meio de capacitação e da prática. Propondo a possibilidade do repensar da função de gestor educacional, a fim de que, ao incluir o estudo dos pressupostos interdisciplinares em sua formação, alunos, professores e instituição de ensino sejam beneficiados com sua postura.

A quinta pesquisa é de Cely Rosa Pinheiro (2015, p. 10 - 53), objetivou discutir a importância de professores, coordenadores, psicólogos, pais e demais envolvidos no processo de ensino aprendizagem dentro da instituição de ensino trabalharem com crianças portadoras de necessidades especiais em uma visão inclusiva e ética. Teve como metodologia uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e descritiva. O levantamento bibliográfico foi realizado por meio das palavras chave: educação, ética, inclusão escolar e qualificação. Nesta pesquisa distribuiu a construção em três capítulos, o primeiro apontou a preocupação das famílias com as instituições de ensino, no segundo expôs uma breve discussão sobre a conceituação dos termos normalidade e anormalidade, terminando no terceiro, onde contemplou a importância de pais, responsáveis e/ou professores encaminharem a criança que hipoteticamente necessite de algum acompanhamento especializado para o profissional competente para uma avaliação e, a partir dela, realizar o devido tratamento, caso seja necessário. Concluindo que o papel da gestão é orientar professores, coordenadores e pais sobre como procederem cada um dentro de suas atribuições para que as crianças se desenvolvam dentro de um processo de inclusão de forma natural, o que torna o processo bem mais satisfatório e produtivo para ambas as partes.

O papel dos professores é buscar metodologias para melhorar sua atuação e conseqüentemente o desenvolvimento dos alunos que tanto necessitam deste olhar diferenciado; além de realizar os devidos encaminhamentos e não levantar expectativas que não correspondam às competências de outros profissionais envolvidos no processo educacional, e o papel da família está em acompanhar de perto o desenvolvimento

escolar de suas crianças, estando sempre “aberta” ao diálogo com os profissionais da instituição com o intuito de um melhor desenvolvimento da criança.

Diante dos artigos selecionados e analisados neste trabalho fazem relação entre a teoria x prática através do estudo da arte. Esses são aspectos fundamentais que os gestores enfrentam durante sua atuação na rotina diária, no financeiro, na política educacional, na administração, no planejamento escolar, na autonomia, relação pais e alunos e na inclusão. Esses desafios fazem com que o gestor desenvolva habilidades dos saberes, portanto, a importância da teoria e da prática durante a formação pedagógica.

4 | AS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO INICIAL DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NA ÁREA DE GESTÃO ESCOLAR

A equipe de gestão escolar é formada por pedagogas (os) que saem da graduação não aptos para enfrentar os desafios do dia-a-dia, sendo assim essa formação inicial enfrenta desafios ao se deparar com a gestão escolar, conforme a pesquisa realizada no artigo de trabalho de conclusão de curso de SILVEIRA e SOUZA (2017 p.15), a “formação inicial do gestor não atendem os desafios que a inserção profissional impõe”.

Na formação inicial (graduação) a maioria das grades curriculares deixam a desejar na teoria e prática, algumas passam a teoria, mas não faz a prática, e é nesse sentido que o profissional ao ingressar na gestão escolar enfrenta dificuldade e não sabe lidar com os problemas diários. Como abordado Silveira e Souza (2017), a falta da teoria com a prática entre a formação inicial e o exercício profissional. Essa lacuna deixa de se desenvolver a formação do saber fazer. As faculdades e Universidades de graduação pedagógicas deveriam rever os conteúdos curriculares para uma formação inicial proposto em teoria junto com a prática para uma formação completa.

Para a formação inicial do gestor ser considerada completa, após as análises realizadas, podemos afirmar que se faz necessário a reorganização dos conteúdos programáticos dos Cursos de Pedagogia que são responsáveis pela formação inicial do gestor (SILVEIRA e SOUZA, 2017, p. 15).

Essa reorganização facilitará o graduando a vivenciar uma realidade que ajudará a enfrentar os desafios com mais eficácia. Outra postura a ser feita é a formação continuada, através da relação entre a formação inicial, o profissionalismo e os saberes adquiridos, onde o gestor perceba a importância e a necessidade da formação como curso de extensão. De acordo com Silveira e Souza (2017) com os desafios enfrentados pelos gestores escolares é necessário repensar e dar continuidade na formação continuada para que possa atender as necessidades da prática. Os impasses e desafios dos gestores desenvolve competências em sua formação exercendo aptidões de forma eficaz.

5 | OS DESAFIOS DA ROTINA DO GESTOR

Foram estabelecidos eixos temáticos na análise dos dados, os quais emergiram das unidades de texto das entrevistas, de acordo com o tema questionado. Cada uma das questões abordou aspectos relacionados com as práticas e desafios da rotina do gestor. Essas práticas definem obviamente as necessidades formativas dos gestores. Elencou-se as seguintes categorias:

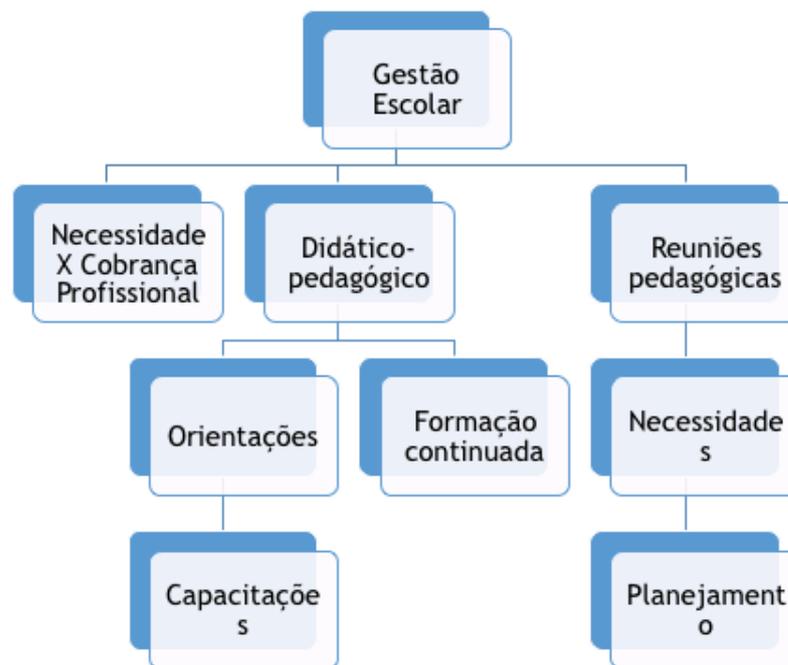


Figura 1: Sistema de análise do questionário aplicado pelos pesquisadores.

Através dos resultados analisados, identifica na primeira questão, que a maioria dos gestores trabalham quarenta horas semanais, mas existem outros que responderam trabalhar menos ou mais horas semanais, sendo: vinte sete horas semanais, quarenta e quatro horas semanais, quarenta horas semanais e cinquenta horas semanais.

Na segunda questão, os resultados apontados sobre a segurança da escola, apenas oito contém meios para segurança, entre eles são: monitoramento, orientações, criação de regras, diretrizes internas, câmeras e alarmes.

Na terceira questão, a grande parte das escolas existem monitoramento, a saber: inspetores, funcionários em geral, monitores e câmeras.

A terceira questão, sobre o atendimento aos professores, foi observado que todos os gestores atendem as necessidades dos seus docentes, como: tirando dúvidas, orientando, coordenando o trabalho pedagógico, reuniões pedagógicas, conversas individuais, assistência as aulas e provendo recursos.

A quinta questão, observa-se que o atendimento a supervisão nem sempre acontece, apenas seis escolas realizam, dentre eles: documentos da escola, reuniões, dúvidas e questionamentos e direcionamento de conduta.

Na sexta questão, aponta que existe o atendimento aos alunos com problemas, e todas as escolas responderam positivamente, entre conversas, encaminhamentos, reuniões e cuidados básicos.

Na sétima questão, em todas as escolas acontecem o atendimento aos pais, através de reuniões ou quando há necessidade.

A oitava questão, observa-se que todas as escolas realizam planejamento e organização das tarefas, entre elas: reuniões por setor, treinamentos, reorganização e supervisionamento.

A nona questão, diz sobre atendimento a comunidade, e novamente todas as escolas realizam, por reuniões aos pais, eventos ou conforme houver necessidades.

Na décima questão, percebemos que a maioria das escolas cumprem com as atividades à secretaria da educação, sendo eles: documentos necessários, reuniões de gestores e capacitação.

A décima primeira questão, quase todas as escolas realizam compras e fazem obras, através de recursos do governo, pela prefeitura, projetos, manutenção e de acordo com a necessidade.

A décima segunda questão, todas as escolas constroem o PPP (Projeto Político Pedagógico) anualmente, sendo com a comunidade, a cada quatro anos, completo com a equipe, no início do ano e uma em construção. Na décima terceira questão, percebe que os programas estudantis não estão sendo aderidos a todas as escolas, com isso, são: HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), datas comemorativas e reforços com aulas especiais.

A décima quarta questão, analisa-se sobre prestação de contas a Secretaria Municipal de Educação, a maioria das escolas entregam documentações e participam de reuniões municipais de educação. Na décima quinta questão, verifica que todas as escolas há organização interna, entre reuniões de planejamento e organização geral.

Na décima sexta questão, nomeia que a maioria das escolas não realizam atividades estudantis, as que realizam são: planejamentos anuais e bimestrais, reuniões pedagógicas, semanas de crescimento pedagógicos, eventos e projetos.

Na décima sétima questão, dos resultados analisados, identifica seis tipos de reuniões realizadas pelos gestores, a saber: conselho bimestral, reuniões de pais, conselhos discentes, reunião com professores, reunião com a equipe de gestores e reuniões esporádicas.

A décima oitava questão, oito dos gestores responderam que sua escola está se desenvolvendo profissionalmente, por recursos pela prefeitura, pela escola, capacitação OPET (Grupo Educacional), palestras, cursos e Pnaic (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

E na décima nona questão, somente dois gestores disseram realizar outras atividades em suas respectivas escolas, sendo controle de materiais, serviços gerais, cantina, orçamento, biblioteca, organização e gestão.

Analisando o Estado da Arte citado, identifica-se como desafios enfrentados pelo

gestor conforme levantamento bibliográfico: gestão educacional, diretor de escola, rotina de gestor educacional, forte presença do setor privado, autonomia, participação, política educacional, interdisciplinaridade, ensino superior, educação, ética, inclusão escolar e qualificação. Ao analisar os dados do questionário aplicado aos gestores ficaram evidente que os desafios enfrentados por eles são: horas de trabalho, segurança da escola, monitoramento, atendimento aos professores, atendimento a supervisão, atendimento aos alunos com problemas, atendimento aos pais, planejamento e organização de tarefas, atendimento a comunidade, atividades com a secretaria de educação, compras e obras, PPP (Projeto Político Pedagógico), programas estudantis, prestação de conta a secretaria municipal de educação, organização interna da escola, atividades estudantis, desenvolvimento profissional e reuniões.

Isso se tornou evidente na questão quatro, seis, dez, doze, quatorze e dezessete, quando eles afirmam que orientam seus professores através de reuniões pedagógicas, orientações e conversas individuais provendo recursos aos mesmos. Outro desafio é sobre os atendimentos aos alunos com problemas, porque eles afirmaram realizar reuniões, cuidados básicos e fazer encaminhamentos. Outro desafio é que na secretaria da educação dizem estar em dia com as documentações necessárias e capacitações. Outro desafio é que o PPP (Projeto Político Pedagógico) é planejado completo com toda a equipe escolar e o último desafio encontrado é que as reuniões rotineiras das escolas são realizadas a maioria delas, reuniões de pais e concelhos bimestrais.

Ao comparar o Estado da Arte com o questionário identifica-se que os estudos mostram que eles concordam que o gestor educacional e diretor da escola precisam ter uma rotina diária educacional e que o gestor precisa ser participativo na sua equipe de trabalho e estar inserindo toda ela no planejamento da política educacional da escola e também corroboram com a ética do gestor, inclusão e qualificação da equipe de trabalho. Não foi encontrado nenhum aspecto de discordância. Segundo autor Luck, et al, (2005) isso acontece por que, no conceito de gestão democrática envolve escolas, sistema de ensino, além de professores, pais, alunos e funcionários ou qualquer outra pessoa da comunidade que esteja interessada em melhorias do processo político pedagógico. Segundo Medeiros (2003, p.61)

entende que a gestão democrática da educação, está associada ao estabelecimento de mecanismos legais e institucionais e à organização de ações que desencadeiem a participação social: na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional. Também a democratização do acesso e estratégias que garantam a permanência na escola, tendo como horizonte a universalização do ensino para toda a população, bem como o debate sobre a qualidade social dessa educação universalizada, são questões que estão relacionadas a esse debate.

Esses desafios são reais e precisam ser discutidos na formação do gestor. LUCK (2009, p.16) confronta esses resultados acima citados dizendo que “por melhores que sejam os processos de gestão escolar, pouco valor terá, caso não produzam

resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos”. Portanto, nada valerá ter um ambiente democrático no ambiente da escola se o mesmo não tiver um caráter transformador capaz de realizar novos avanços no processo educacional e ter uma participação ativa dos integrantes, ou seja, toda equipe de trabalho com o mesmo foco. Contudo, toda equipe deve ser parte efetiva dessa gestão democrática, buscando assim o sucesso educacional de todos.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, pretendemos verificar se desafios enfrentados pelo gestor escolar na prática coincidem com os desafios elencados pela literatura. Além disso, pretendeu-se verificar se a formação inicial do gestor dos cursos de pedagogia atende estes desafios apontados pela fala dos próprios gestores e pela literatura. Vimos que, existe ainda, a necessidade de aproximação da teoria da formação inicial com a prática profissional do gestor e que os desafios que permeiam a prática deveriam ser um dos pontos de partida no processo de formação de um gestor.

Comparou-se, o Estado da Arte sobre os desafios do gestor escolar com o questionário que foi aplicado com perguntas abertas e fechadas. Partindo desses dados, elencou-se situações que são dificuldades no dia-a-dia do gestor e por isso, discutir e pesquisar sobre esse tema se tornou relevante.

Constata-se com essa comparação que o principal objetivo de uma gestão democrática escolar é saber engajar e inserir toda a equipe de trabalho na construção de políticas educacionais na formação do indivíduo, isso não se trata apenas de uma função do gestor, mas de toda equipe que está inserida no âmbito educacional.

Conclui-se que os desafios enfrentados pelo gestor escolar na prática coincidem com os desafios elencados pela atual literatura. Além disso, as propostas curriculares para formação inicial do gestor dos cursos de pedagogia, segundo o Estado da Arte realizado por Silveira e Souza (2017) não atendem os desafios elencados pela literatura, portanto, é fundamental que a formação do gestor seja revista e discutida.

Para mais, esse artigo pode contribuir para fornecer mais elementos que permitam analisar e trazer discussões que possam favorecer a formação do gestor e desenvolver diferentes observações para os desafios enfrentados no dia-a-dia, superando assim as dificuldades para tornar a prática do gestor escolar uma ação mais competente e transformadora.

REFERÊNCIAS

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. CAED/UFJF. **Pesquisa Nacional sobre Gestão e Liderança Educacional**. Relatório de Pesquisa. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2009.

CORRÊA, G. C. **A gestão educacional dos municípios brasileiros: a marca do privado**. 2016. 422 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Do Paraná, Paraná. 2016.

- LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001. 259p.
- LÜCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.
- LÜCK, H. **A gestão pedagógica da organização curricular com foco na superação da distorção idade-série**. Gestão em Rede, n. 62, p. 10 – 14, junho, 2005.
- LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. –Curitiba: Editora Positivo, 2009.
- LUCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MACHADO, M. A. G. **A autonomia na concepção de gestão educacional democrática**. 2010. 63 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. 2010.
- MEDEIROS, I. L. **A gestão democrática na rede municipal de educação de Porto Alegre de 1989 a 2000- a tensão entre reforma e mudança**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- PARO, V. H. 1996. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã.
- RIBEIRO, H. C. **Diretor de escola: novos desafios, novas funções?** 2012. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de fora - MG. 2012.
- PINHEIRO, C. R. **A gestão educacional inclusiva na escola**. 2015. 58 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Faculdades EST, São Leopoldo. 2015.
- SILVA, J. P. **Interdisciplinaridade na Gestão Educacional: Utopia ou Possibilidade?** 2013. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- SILVEIRA C.; SOUZA, D. **A formação acadêmica do gestor escolar diante dos desafios da atuação profissional**. Trabalho de Conclusão de Curso. Curso de Pedagogia do UNASP –EC. São Paulo, 2017.

FATORES QUE INTERFEREM NA LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Brenda Karoline Honório

Centro Universitário Adventista de São Paulo-UNASP Engenheiro Coelho, SP

Elen Roberta Leita da Silva

Centro Universitário Adventista de São Paulo-UNASP Engenheiro Coelho, SP

Rebeca Pizza Pancotte Darius

Centro Universitário Adventista de São Paulo-UNASP Engenheiro Coelho, SP

RESUMO: Acredita-se na importância de o professor alfabetizador, no Ensino Fundamental, compreender o desenvolvimento da leitura e escrita na sala de aula de modo que contribua para a organização do trabalho pedagógico no cotidiano escolar. Por isso, o objetivo da presente pesquisa é entender que fator principal está levando alunos do 4.º Ano de uma escola municipal a não conseguirem ler nem compreender textos simples, além da dificuldade na escrita. O instrumento de coleta de dados foi a observação participante em estágio. Este trabalho caracteriza-se como de caráter qualitativo. A expectativa é que os resultados contribuam para uma discussão significativa sobre os fatores que interferem na capacidade da leitura e da escrita em estudantes do 4.º Ano do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente Alfabetizador; Professor Alfabetizador; Processo de

Alfabetização.

ABSTRACT: It is believed that the importance of the literacy teacher in Elementary School on the process of comprehension of reading and writing development during classes, in such a way that it contributes to the organization of the pedagogical work in the daily school life. For this reason, this research has as goal understanding why there is students from 4th grade who don't know how to read, write or comprehend simple texts besides the difficulty in writing. The instrument of data collection was participant observation in stage. This work is characterized as having a qualitative character. The expectation is that the results contribute for a meaningful discussion in the way of comprehend the factors that could interfere on the abilities of Reading and writing of students from 4th grade of the Elementary School.

KEYWORDS: Literacy Environment; Literacy Teacher; Literacy Process.

1 | INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita, no Ensino Fundamental, vai além de apenas ler palavras. É um processo extenso e complexo em que o letramento e a alfabetização se diferem um do outro, mas estão interligados. Para que haja esse conhecimento

da leitura e escrita, os Parâmetros Curriculares Nacionais do 4.º Ano do Ensino Fundamental da área de língua portuguesa (1997, p. 33) orientam que no processo da formação escolar é importante propiciar o desenvolvimento de capacidades para que seja favorecida “[...] a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais nacionais e universais”.

Percebe-se que a dificuldade da alfabetização no Ensino Fundamental, nos dias atuais, é encontrar uma interação entre a teoria e a prática, pois dúvidas levam a ao questionamento sobre o porquê de algumas crianças não serem alfabetizadas como as demais, mesmo tendo a escola como um espaço para cultura e aprendizado. Segundo Magda Soares (2004), o processo de alfabetização no sistema da escrita alfabética não assegura à criança a apropriação dos usos e das funções da língua escrita.

O momento da alfabetização e do letramento é um dos períodos mais marcantes e importantes tanto para o educador quanto para o aluno. É nessa fase que a criança terá acesso a diferentes gêneros textuais, e é preciso que ela compreenda a utilidade deles em sua vida, que haja um porquê de aprender tais gêneros. Os benefícios para o letramento do aluno serão maiores quando a leitura se relacionar com a vivência da criança e se tornar um meio para se ir além da aprendizagem, um meio que disponibilize para o aluno a oportunidade de se perder no mundo da leitura. A esse respeito, Soares (2008, p. 33) afirma:

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição; a leitura que situações da vida real exigem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.

Assim, a escola é essencial para que a leitura e a convivência no dia a dia caminhem juntos, a fim de que ocorra um aprendizado com significado para a criança. Com base nisso, relatar-se-ão algumas realidades vivenciadas nas observações de estágio, em que se presenciou a rotina dos alunos dentro e fora da sala juntamente com o educador, sabendo-se, assim, da importância da didática do professor em sala de aula.

Em Pedagogia da Autonomia, Freire nos diz como transmitir o conhecimento para os alunos.

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (FREIRE, 2002, p. 21).

Com base em teóricos como Magda Soares (2010), Paulo Freire (2002), Luiz Cagliari (1989) – que afirmam que a leitura e a escrita ocorrem com o início de um intenso processo de interações sociais, incluindo o ambiente escolar, cuja influência para o desenvolvimento é reconhecida –, surge a seguinte questão: quais são os fatores que levam alunos que já estão frequentando a escola há cinco anos a não

conseguirem ler nem escrever com desenvoltura?

A hipótese deste estudo tem como base a infraestrutura precária da escola, a qual dificulta a garantia de uma alfabetização plena das crianças. Também se observa a insuficiência no acervo de livros e a desmotivação tanto da direção para com o professor quanto do professor para com o aluno.

O objetivo da pesquisa é buscar entender qual é o fator principal que está levando alunos do 4.º Ano a não conseguirem ler nem compreender textos simples, além da dificuldade na escrita. Para tanto, foi necessário: (a) Examinar o desenvolvimento da leitura e escrita das crianças do 4.º Ano escolar por meio de atividades realizadas pelo professor; (b) Identificar os elementos que dificultam o conhecimento da escrita pelas crianças; e (c) Contextualizar a forma como o professor utiliza os textos em sala, a maneira como ele faz a abordagem durante a leitura oral dos alunos e a mediação existente no momento da leitura e escrita.

A relevância deste trabalho está em identificar fatores que interferem no aprendizado e a importância do ambiente em que a criança está como meios de adquirir conhecimento e ampliar suas perspectivas sobre o espaço que a cerca. O foco de investigação foi o trabalho pedagógico em conjunto com a infraestrutura da escola e os prejuízos que eles acabam gerando no desenvolvimento da leitura e escrita.

Sabe-se que esses fatores não são os únicos a gerar defasagem na aprendizagem. Fatores sociais e externos também interferem no desenvolvimento da criança, contudo iremos nos ater às dificuldades da escola, a fim de que esses aspectos não interfiram no aprendizado e ela seja um ambiente eficiente para educação. Segundo Emília Ferreira (1985, p. 24):

Nenhuma criança chega à escola ignorando totalmente a língua escrita. Elas não aprendem porque veem e escutam ou por ter lápis e papel à disposição, e sim porque trabalham cognitivamente com o meio que lhes oferece.

Com embasamento na visão de Ferreira, é indispensável que a escola proporcione aos alunos meios para que possam aprender e assim buscar ferramentas que lhes auxiliem na compreensão dos conteúdos orientados pelo professor. As estratégias utilizadas na sala de aula pelo professor são importantes, pois ele é quem direciona, para o estudante, o caminho a seguir, visando sempre ao seu melhor desempenho.

Tanto a fala quanto a escrita são produzidas em sequência linear, isto é, “som” depois de “som”, ou letra depois de letra, palavra depois de palavra, frase depois de frase, e assim por diante. Um dos pontos fundamentais no início da alfabetização é compreender que essa linearidade acontece de maneira diferente na fala e na escrita (BNCC, 2016).

No presente trabalho, observam-se fatores que levam alunos que já estão na escola há cinco anos a não conseguirem ler nem escrever com destreza. Têm-se como base de estudo as observações de estágio realizadas na rede municipal em uma escola no interior do estado de São Paulo.

Para tentar entender melhor a situação dessas crianças, buscou-se fazer um

levantamento de quantos alunos da sala do 4.º Ano haviam frequentado a Educação Infantil. Constatou-se que todos os alunos matriculados a haviam frequentado, portanto essas crianças estão estudando há cerca de cinco anos. Estamos em uma sociedade em que não basta o indivíduo saber ler e escrever, pois saber apenas codificar e decodificar não assegura as competências necessárias para a aplicação da leitura e da escrita como prática. Em relação à escrita, Magda Soares (2010, p. 39) afirma:

A construção desse conhecimento não é fácil, nem tão pouco simples. Trata-se de uma aprendizagem complexa, individual e subjetiva, mas não solitária, porque exige, ao mesmo tempo, troca de informações, estímulos e motivação.

De acordo com a autora, a criança é quem se organiza e se planeja para que possa aprender na interação com o meio em que vive. Contudo, o professor como mediador é responsável pelo método de auxiliar os alunos no convívio com a leitura e escrita. Se esta não for preparada, a criança enfrentará dificuldades na compreensão de suas aprendizagens, especificamente na alfabetização.

Com base no pensamento de Freire (1989), a leitura e escrita são essenciais na vida de qualquer pessoa que busca conhecimento para a compreensão e interpretação de textos da realidade na qual está inserida e para se tornar um cidadão consciente de seus direitos e deveres para com a sociedade.

Uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) é que todos tenham acesso à educação com qualidade, e para que esse objetivo seja alcançado o domínio da leitura e da escrita exerce papel fundamental. Segundo dados divulgados pelo MEC em 2014, uma pesquisa revelou um péssimo desempenho envolvendo o conhecimento de leitura e escrita dos alunos. Segundo essa pesquisa, “a maioria dos estudantes do 3.º ano do ensino fundamental na idade em que termina o ciclo de alfabetização nas escolas só consegue localizar informações ‘explícitas’ em textos curtos” [Dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2014] (GLOBO.COM, 2015).

Há diferenças de aprendizagem em alunos da mesma idade, contudo muitos professores não desenvolvem atividades diversificadas durante o ano, impossibilitando a aprendizagem àqueles com mais dificuldade. Por isso, cabe ao professor repensar seu modo de trabalhar. De acordo com Ferreiro (2010, p. 98-99), “compete à escola possibilitar à criança o contato com os mais diferentes materiais, proporcionando um ambiente rico em escritas diversas, oferecendo a elas ocasiões para aprender com significado”.

2 | A IMPORTÂNCIA DE UM AMBIENTE ALFABETIZADOR

No ambiente escolar, as crianças passam parte de seu tempo vivenciando momentos importantes de socialização, experiências e aprendizagem. A estrutura física da escola, bem como sua organização, representam significativamente a vida que ali se desenvolve e sobre as possibilidades que o mundo oferece.

Frequentemente, as dificuldades de aprendizagem na infância são bem recorrentes ao ambiente escolar, sendo identificadas pelos professores no início do processo de escolarização das crianças (ALMEIDA, 2016). Logo, os professores, juntamente com a coordenação e a direção, devem considerar tanto o espaço físico quanto pedagógico, e que sejam um lugar apropriado para a realização das atividades, em que a criança possa obter um bom desenvolvimento tanto na leitura quanto na escrita (FERREIRO, 2010).

O ambiente no qual a criança está inserida poderá fazer a diferença, quando se trata de atribuição de significado da aprendizagem, no desenvolvimento da leitura e escrita, e o professor ajudará na compreensão tanto de uma quanto da outra. A esse respeito, Moreira (2007) considera que:

O ambiente de aprendizagem escolar é um lugar previamente organizado para promover oportunidades de aprendizagem e que se constitui de forma única na medida em que é socialmente construído por alunos e professores a partir das interações que estabelecem entre si e com as demais fontes materiais e simbólicas do ambiente (MOREIRA apud SILVA, [20--], p. 3).

É de grande importância para o aluno o desenvolvimento do conhecimento, uma vez que a criança em contato com diversos materiais didáticos amplia sua vivência com o mundo letrado, e essa prática deve ser inserida no dia a dia das crianças (SOARES, 2010). Vale ressaltar a diversidade de livros, revistas, vídeos, entre outros materiais de boa qualidade, sendo indispensável a criatividade do professor.

Transformar a sala em um ambiente acolhedor, rico em materiais, é uma oportunidade de melhorar a qualidade das aulas. O ambiente deve conter carteiras, canto de leitura, atividades diversificadas e murais, dentre outros (FERREIRO, 2010). Ainda, a criança deve ser capaz de fazer uso da escrita como prática social por meio da leitura e interpretação de textos. De acordo com Magda Soares (2010, p. 6), é importante:

Fazer da sala de aula um espaço onde ricos estímulos de aprendizagem estejam sempre presentes. É um ambiente que promove um conjunto de situações de uso real de leitura e de escrita, em que os educandos têm a oportunidade de participar. Um ambiente alfabetizador não é apenas aquele em que aparecem diferentes tipos de texto, é mais que isso: é aquele que tem diferentes tipos de texto que são consultados frequentemente, com diferentes funções sociais.

Logo, além de uma ferramenta, esse espaço alfabetizador se torna um ambiente onde os materiais lúdicos e pedagógicos necessitam estar ao alcance da criança a fim de que elas tenham acessibilidade a eles. Assim, a criança estará desenvolvendo as capacidades cognitivas de forma prática. Teberosky (2003, p. 111) destaca que:

Um fator importante para a aprendizagem da leitura é que os professores desenvolvam critérios de seleção de livros e materiais para despertar o interesse e facilitar a compreensão da criança. Para realizar essa tarefa, os aspectos mais importantes a serem levados em consideração são a qualidade e a clareza das ilustrações, as características de previsibilidade do texto, sua extensão, o nível do vocabulário e dos conceitos, o grau de repetição e de simplicidade da estrutura da história.

De acordo com Teberosky, o ambiente deve ser organizado de forma que se constitua uma ferramenta de aprendizagem, e cujo material inclua diversos gêneros textuais, os quais devem estar acessíveis aos alunos, pois representam um auxílio muito importante. Ainda conforme a autora, o material escrito deve estar relacionado com as atividades desenvolvidas e de acordo com as necessidades dos alunos, o que possibilita às crianças desenvolverem seu conhecimento. E nesse método de aprendizagem, o professor é o mediador.

Entende-se que compete aos educadores pensarem no seu modo de trabalhar com os materiais que lhes são proporcionados e aprimorarem seus conhecimentos sobre o ambiente alfabetizador capaz de estimular e desafiar o aluno em seu desenvolvimento da aprendizagem, a fim de que os alunos não cheguem ao 5.º Ano com dificuldades de ler e escrever por falta de não terem um ambiente acolhedor que lhes facilite a aprendizagem (TEBEROSKY, 2003).

Nesse aspecto, o professor deve dedicar um pouco mais de seu tempo para desenvolver um ambiente acolhedor em sala de aula, não pensando somente na decoração, mas também em materiais didáticos que estejam ao alcance do aluno, fazendo com que ele possa se sentir parte do processo de alfabetização e seja autônomo nesse processo.

3 | O PROFESSOR ALFABETIZADOR

O professor é o indivíduo que possui – ou deveria possuir – capacidades e competências em conteúdo que incentive a compreensão dos alunos para a construção de novos conhecimentos. Para isso, é fundamental que o docente se valha de recursos pedagógicos a fim de conseguir identificar sinais da não ocorrência de aprendizado, pois cada compreensão das práticas exige métodos diferentes, que também geram resultados conclusivos diferentes, “Um trabalho significativo, investigativo, reflexivo e interativo que atende os ritmos e as diferenças individuais, almejando o processo de ensino e aprendizagem” (JULIO, 2012, p. 14).

O apoio didático oferecido por meio de materiais apostilados ou cartilhas levanta alguns questionamentos, não pelo fato de serem livros de apoio didático, mas porque sua metodologia – o famoso bá-bé-bi-bó-bu – traz mais problemas do que soluções para o processo de alfabetização (CAGLIARI, 1989). O professor que questiona a eficiência desses métodos de alfabetização, como o uso de cartilhas, do método tradicional, métodos fônicos e de outros materiais utilizados logo percebe que se fazem necessárias certas mudanças.

Nessa perspectiva, e com base nos pensamentos de Antunes (2002), considera-se aqui o construtivismo, que tem por ideologia a troca de saberes, em que só é possível adquirir conhecimento por meio do “outro”, tendo-se as informações trocadas por ambos e estando o professor como mediador. E esse é o papel do professor

alfabetizador, principal agente na melhoria da qualidade de ensino, realizando atividades que favoreçam a aproximação do aluno com a leitura e trabalhando de modo que essa prática se torne interessante e estimulante para um bom desempenho na leitura e escrita (ANTUNES, *apud* JULIO, 2012, p. 32).

Em uma de suas entrevistas, Soares (2016) considera que o problema não é o método de alfabetização, mas sim alfabetizar sem método. O trabalho do educador é conseguir planejar e elaborar métodos que ajudem a desenvolver, nos alunos, as habilidades de leitura e escrita, estimular a curiosidade, a imaginação, envolver a criança e mostrar-lhe um novo mundo, e isso na interação existente em sala.

É essencial que o educador inspire seus alunos a buscarem conhecimento, contudo é importante que ele esteja preparado e atualizado com os conteúdos a serem trabalhados a fim de que possa fazer a mediação entre a teoria e a prática, auxiliando o aluno no processo de aprendizagem. Para Souza (2004, p. 223):

O professor deve proporcionar várias atividades inovadoras, procurando conhecer os gostos de seus alunos e a partir daí escolher um livro ou uma história que vá ao encontro das necessidades da criança, adaptando o seu vocabulário, despertando esse educando para o gosto, deixando-o se expressar.

Tendo em vista aquilo que seus discípulos podem tornar-se, o verdadeiro educador reconhecerá o valor do material com que trabalha. “Terá um interesse pessoal em cada um de seus alunos, procurará desenvolver todas as suas faculdades. Por mais imperfeitos que sejam eles, acoroçoará todo o esforço por conformar-se com os princípios retos” (WHITE, 2008, p. 188).

Além de o professor estar qualificado a ensinar e a buscar constantemente novos meios de transmitir o conhecimento a seus educandos, é preciso que ele esteja embasado em valores éticos e morais a fim de buscar o melhor material para trabalhar com as crianças, construindo, assim, um suporte no qual elas possam se apoiar quando precisarem. Deve, pois, proporcionar diferentes experiências de contação de histórias em um ambiente adequado à leitura, pois, por mais que a criança não saiba ler, é importante um espaço em que ela tenha contato com livros e que estes estejam ao seu alcance.

Ter a iniciativa de ler para e com seus alunos, por meio de leituras em grupo e de espaços distintos, fora do ambiente formal da sala é um modo de motivar os alunos e fazer com que queiram ter contato com o mundo da leitura e escrita. Araújo (2014, p. 11-12) assim se posiciona:

Inserir a criança no universo da leitura e da escrita, para mostrar seus usos e sua importância, é a primeira ação acertada de quem tem a responsabilidade do letramento, pois a função da escola é formar praticantes da leitura que saibam utilizá-la em suas práticas sociais, que vão além da decodificação de códigos, ou da leitura de pequenas frases e textos.

O trabalho do professor, juntamente com o da escola, é formar cidadãos capazes de ler vários textos que circulam em nossa sociedade, fazendo com que a leitura e a escrita tenham sentido para o estudante. “Buscar novos caminhos e novas posturas

de trabalho para a alfabetização tem sido uma das metas essenciais do educador alfabetizador” (SOARES, 2010, p. 4). Em outras palavras, não devemos apontar o espaço físico da escola e a insuficiência de materiais como os únicos fatores a interferirem no desenvolvimento cognitivo da criança. Nesse contexto, a didática do educador deverá ser significativa e de modo que alcance todos os alunos, tendo em vista que cada indivíduo se desenvolve em seu próprio tempo.

4 | O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PRÁTICA

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 283), “ler não é decifrar; escrever não é copiar”. Com base nessa afirmação, foi possível identificar, nas observações de estágio, que os alunos que demonstraram maior dificuldade – tanto na escrita quanto na leitura – agiam de forma mecânica. Apenas copiavam o enunciado da lousa, e no momento da leitura tentavam decifrar o que estava escrito, sem parar para ler o que acabaram de escrever. As crianças da turma observada não conseguiam distinguir os sons das letras! Acabavam se atrapalhando no momento do ditado apresentando dificuldade na escrita de palavras simples. Não conseguiam entender o que escreveram, gerando confusão na própria leitura, mesmo estando no 4.º Ano do Ensino Fundamental.

Alguns pontos a serem abordados referentes ao meio no qual os alunos estão inseridos são relatados neste tópico. Quanto à escola, pode-se constatar que não tem salas de reforço. Para esse fim, os professores fazem uso do espaço do refeitório, que já foi adaptado para a realização das atividades do período integral. Não havendo a possibilidade de o espaço ser utilizado, o professor de reforço recorre à área aberta. Visto que a escola está situada na zona rural, as áreas cobertas pelas árvores também servem como salas improvisadas de reforço.

As salas situadas no prédio não são arejadas. As portas não têm maçanetas nem existe quadra para a prática de esportes nem atividades dinâmicas. As crianças jogam bola – quando algum aluno leva, pois a escola não tem bola – em um gramado que fica em frente às salas.

As crianças não têm acesso a uma biblioteca. Nas salas de aula, existe uma estante com um número limitado de livros, e os poucos exemplares não correspondem à faixa etária deles. Em muitos deles estão faltando folhas. O banheiro feminino tem somente três sanitários, porém em uso, efetivamente, apenas dois, pois o outro se encontra em manutenção. Esse número se aplica para uso de toda a escola, incluindo professores, funcionários e direção. Essa realidade mostra um conflito entre a vivência observada na escola e a visão de Lima (1995, p. 187), que assim se expressa:

Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades e estabelece

No que diz respeito à direção, ouviu-se que muda constantemente. Há comentários de que a coordenação atual não tem experiência com todo o Ensino Fundamental, mas somente com a Educação Infantil, e há diversas reclamações pelo fato de que nenhuma delas dá seguimento a projetos anteriores. Há falta de apoio aos professores quando solicitam materiais para trabalharem em sala de aula, e não há investimento na estrutura da escola nem melhorias.

Na sala de aula, notou-se que as estratégias do professor foram mecanizadas, com conteúdo passado na lousa para que os alunos copiassem e em seguida executassem as atividades de resoluções de problemas matemáticos. Havia perguntas relacionadas a textos dadas pela professora. Isso não promovia envolvimento do grupo, e as crianças aparentemente não viam sentido no que estavam fazendo.

No geral, são momentos sem criatividade nem motivação. O professor não elabora atividades diversificadas com o propósito de atingir a todos e o ensino é tradicionalista, sem atividades nem dinâmicas em grupos que possam instigar os alunos. Após as atividades serem executadas, as crianças não têm à disposição materiais para explorar, como jogos pedagógicos que auxiliem na leitura e na escrita, alfabeto móvel, caça-palavras, dominó de letras, jogos lúdicos, etc.

Em alguns momentos vivenciados na escola, observou-se, algumas vezes, a falta de motivação do professor em ensinar tanto por causa da estrutura escolar, que não é apropriada, quanto pela ausência de materiais dentro da sala de aula que ajudam na assimilação e compreensão por parte dos alunos, sem levar em conta a omissão por parte da direção. Os professores queixam-se de que a coordenação implantou um mapa de sala, e este acabou deixando alunos que necessitam de atividades distintas para atingirem o objetivo proposto em carteiras distantes da lousa e do professor. Algumas crianças com dificuldade visual também foram realocadas para o fundo da sala, dificultando, assim, a leitura e a compreensão.

Com essa abordagem pouco eficaz, gerou-se uma turma indisciplinada, e o que mais chamou a atenção foi o fato de que os alunos não têm respeito para com o grupo. Trocam insultos e aceitam serem insultados pelos colegas. Para eles, essa situação é tão comum, que perderam o respeito pelos professores também.

Notou-se um desgaste emocional na professora, que não conseguiu criar vínculo afetivo com seus alunos e encontra problemas na administração das aulas. Os alunos, por sua vez, não conseguem ver o porquê de estarem aprendendo certos conteúdos passados pela pedagoga. Não recebem elogios quando acertam uma questão, e na maior parte do tempo são criticados por suas atitudes e falta de conhecimento.

Em geral, é uma turma com desinteresse e com atitudes infantilizadas para a idade, na qual apenas querem brincar, e não aprender. Sentem-se inferiores e muitas vezes dizem que são “burros”, e por isso não conseguem executar as atividades propostas pelo professor. Este, por sua vez, não consegue ver a sala como um desafio

a ser conquistado e acaba por não motivar os alunos a crescerem. Não aplica projetos em sala para promover mudanças tanto no pensamento quanto no comportamento. Nesse contexto, o ambiente fica carregado de dúvidas e incertezas, e as aulas permanecem sem objetivos a serem alcançados, sem um propósito a ser atingido. É apenas uma sala aonde alunos vão para “aprender”, e o professor, “ensinar” o que está no livro didático.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que existem diversos fatores que interferem na aprendizagem da leitura e escrita e que podem estar relacionados ao ambiente escolar: a desmotivação da direção para com o professor e do professor para com aluno, a falta de materiais didáticos, a estrutura da escola e da sala de aula, o desinteresse por parte dos alunos, dentre outros. Num contexto com essas características, é possível que haja um retardamento da aprendizagem, resultando em alunos do Ensino Fundamental com dificuldades no momento de ler e escrever.

Seguindo a linha de raciocínio de Magda Soares e Paulo Freire, observou-se que para trabalhar a alfabetização é necessário um ambiente escolar acolhedor, que ofereça a oportunidade de utilização de diversos materiais didáticos que auxiliem na interação professor-aluno, envolvendo a sala com um método de ensino, por parte do professor, em que todos possam participar.

Ao dar a devida importância à aprendizagem da leitura e da escrita por meio do lúdico e de forma criativa, o educador estará inserindo a criança no mundo letrado. É importante levar sempre em conta que a escola, de forma geral, é responsável por oferecer e garantir meios de aprendizagem que levem à verdadeira educação, educação para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. F. S. **Dificuldades de Aprendizagem de Leitura e Escrita**. In: III CONEDU, Congresso Nacional de Educação, 2016.

ARAÚJO, R.; REIS, S. **A formação continuada e sua contribuição para o professor alfabetizador**. X ANPED SUL, Florianópolis, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 21 maio 2018.

CAGLIARI, L. **Alfabetizando sem o bá-bá-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1989.

FERREIRO, E. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, 1985.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese na língua escrita**. Artes médicas, Porto Alegre, 1999.
- FREIRE, P. **A Importância do ato de Ler: em três artigos que se completam**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- JULIO, E. **Políticas Públicas da Educação e formação do Professor Alfabetizador: O Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização Inicial**. São Paulo, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- LIMA, M. **Arquitetura e educação**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.
- MASSUCATO, M.; MAYRINK, M. Dê atenção especial ao professor alfabetizador. *Gestão Escolar*, São Paulo, 2015. Disponível em: <gestaoescolar.org.br/conteudo/1539/de-atencao-especial-ao-professor-alfabetizador>. Acesso em: 10 set. 2018.
- MORENO, A.; RODRIGUES, M. **Educação**. Globocom. São Paulo, 2015. Disponível em: <g1.globo.com/educacao/noticia/2015/09/uma-em-cada-cinco-criancas-de-oito-anos-nao-sabe-ler-frases-diz-mec.html>. Acesso em: 28 jun. 2018.
- SILVA, E.; DUARTE, S. **Ambiente Alfabetizador além da Sala de Aula**. Universidade Estadual de Goiás – UEG, Goiás [20--].
- SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- SOARES, M. Introdução – Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (Orgs). **Leituras Literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autentica, 2008.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: *as muitas facetas*. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, 2004.
- SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**, *Educ. Soc.* Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.
- SOUZA, R.; SOUSA, A.; CASTRO, P.; SOUZA, G. **Leitura do professor, leitura do aluno: processos de formação continuada**. Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Presidente Prudente, 2003.
- TEBEROSKY, A. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- WHITE, E. **Educação**. Tatuí, SP: CPB, 2008.

CONSCIENTIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO SER NEGRO NAS SÉRIES INICIAIS

Bianca Fonseca dos Santos

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Léia Andrade Frei de Sá

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Teresa Siwassangue Hisakenua

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Germana Ponce de Leon Ramírez

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

RESUMO: O objetivo principal deste trabalho é analisar as percepções dos aplicadores (alunos do Curso de Pedagogia) de uma intervenção cujo foco é a socialização entre a construção do conhecimento e a valorização do ser negro por meio do lúdico pela aplicação de um projeto de intervenção em uma escola pública no interior do estado de São Paulo, com turmas do Ensino Fundamental I, 1.º ao 5.º Ano, tendo como essência sensibilizar (sobre a) e internalizar a importância da valorização do negro e a aceitação de si próprio. O processo

metodológico constituiu-se de algumas etapas, sendo elas: elaboração do projeto; mobilização da intervenção; conhecimento prévio das crianças e interação com elas; apresentação teatral e musical; entrevista com os aplicadores da intervenção; e avaliação da percepção em relação ao objetivo do projeto GPEDE. O desenvolvimento do trabalho foi dividido em cinco etapas, sendo elas: o conceito de racismo e o início de sua prática; a postura do professor diante do racismo na escola; o professor e os materiais didáticos; a importância da valorização do ser negro no contexto escolar; e relatos dos aplicadores da intervenção étnico-racial e sua importância. Por fim, com as devidas cautelas, a pesquisa segue os padrões éticos de pesquisa com o número do protocolo 2.298.444, considerando a possibilidade de um projeto de intervenção se tornar um dos meios de conscientizar e valorizar a diversidade de maneira lúdica, contribuindo, assim, para a construção de conceitos com valores.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade étnica; Racismo; Projeto de intervenção pedagógica.

ABSTRACT: The objective of this work is to analyze the perceptions of the applicators (students of the Pedagogy Course) of an intervention whose focus is the socialization between the construction of knowledge and the valorization of the black being through the playful

by the application of an intervention project in a public school in the interior of the state of São Paulo, with classes from Elementary School I, 1st to 5th Year, with the essence of sensitizing (about) and internalizing the importance of the valorization of the black and the acceptance of himself. The methodological process was constituted of some stages, being: elaboration of the project; mobilization of intervention; children's prior knowledge and interaction with them; theatrical and musical presentation; interview with the applicators of the intervention; and perception evaluation in relation to the objective of the GPEDE project. The development of the work was divided in five stages, being: the concept of racism and the beginning of its practice; the teacher's attitude towards racism in school; the teacher and the didactic materials; the importance of the valorization of the black being in the school context; and reports of the applicators of ethnic-racial intervention and their importance. Finally, with due caution, the research follows the ethical standards of research with protocol number 2.298.444, considering the possibility of an intervention project becoming one of the means to raise awareness and value diversity in a playful way, thus, for the construction of concepts with values.

KEYWORDS: Ethnic diversity; Racism; Project of Pedagogical Intervention.

1 | INTRODUÇÃO

O racismo não é apenas uma rejeição, mas é também a maneira depreciativa como alguns seres humanos são tratados. Vai além do que se imagina, pois se encontra enraizado no imaginário da sociedade, que tem como base as velhas crenças relacionadas à existência de etnias inferiores e superiores. Segundo Gomes (2005, p. 49), o racismo não é uma herança genética. O autor afirma que:

[...] É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas.

Preocupadas as autoras com a postura de quem ensina, desenvolveram este trabalho com o objetivo de analisar a percepção de aplicadoras do projeto de intervenção pedagógica com intuito de tratar acerca da discriminação étnica e cultural no espaço escolar em uma escola pública no município de Engenheiro Coelho, SP. Essa intervenção pedagógica ocorreu de forma lúdica como parte de um projeto de extensão denominado Projeto Amoras, desenvolvido pelo grupo de pesquisa GPEDE (Grupo de Pesquisa em Educação e Diversidade Étnica).

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa de caráter exploratório. Denzin e Lincoln (2006) consideram que a pesquisa qualitativa circunda uma forma de interpretação do mundo. Nela, os pesquisadores aprofundam seus conhecimentos

em relação aos fatos naturais envolvidos tentando compreender os fenômenos e significados que os indivíduos atribuem a tais fatos. Condizentes com esse pensamento, Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa tem importância fundamental, pois se atenta à descrição minuciosa dos fenômenos e dos elementos envolvidos.

Este trabalho foi submetido ao Comitê de Ética por meio da Plataforma Brasil e por ele aprovado, tendo como número de protocolo 2.298.444. Posteriormente, fez-se a coleta de dados com a aplicação de entrevista. Houve participação de cinco voluntárias, chamadas de aplicadoras, que se envolveram com a elaboração e aplicação de intervenção, conscientização e valorização acerca do ser negro em uma instituição de ensino público no interior do estado de São Paulo.

As entrevistas visam entender o grau de participação e satisfação das aplicadoras do projeto. Para isso, cada entrevista teve duração de 50 minutos, tendo sido cada uma delas gravada e transcrita. É importante ressaltar que o nome de cada participante da entrevista é fictício, a fim de preservar sua identidade.

As entrevistas foram tratadas e analisadas sob a perspectiva da análise de conteúdo, transformando-se em um conjunto de técnicas que analisa as comunicabilidades que se usam nos processos sistematizados e em objetivos descritos no conteúdo das mensagens. Análise de conteúdo:

[...] é seguir passo a passo o crescimento quantitativo e a diversificação qualitativa dos estudos empíricos apoiados na utilização de uma das técnicas classificadas sob a designação genérica de análise de conteúdo; é observar a posteriori os aperfeiçoamentos materiais e as aplicações abusivas de uma prática que funciona há mais de meio século (BARDIN, 2009, p. 15).

De acordo com Bardin (2009), é necessário ressaltar a questão sobre as condições de aparecimento e de ampliação em diversos ramos das ciências humanas, especialmente as classificações que figuram nas relações de análise do conteúdo. A análise e a interpretação dos dados irão permitir entender a percepção dos entrevistados, o tema abordado e as dificuldades explícitas e ocultas encontradas durante o processo de aplicação da intervenção. Tal análise levará à compreensão do pensamento de cada um em relação ao racismo na escola e à sua superação de forma lúdica.

3 | RACISMO, UMA REALIDADE CONTEMPORÂNEA

O que é racismo? Racismo é uma palavra relativamente pequena, com significado sucinto, que desencadeia uma série de assuntos a ela relacionados. Vê-se também que “Racismo é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos” (PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 1998, p. 12), também definido como:

A teoria ou idéia de que existe uma relação de causa e efeito entre as características físicas herdadas por uma pessoa e certos traços de sua personalidade, inteligência ou cultura. E, somados a isso, a noção de que certas raças são naturalmente

Ao buscar entender a origem do racismo, há necessidade de se resgatarem histórias do passado. Antes, porém, é importante que o leitor / a leitora reflita nas seguintes questões. Na condição de profissional da área da educação, você já sofreu algum preconceito ou alguma discriminação? Já parou para refletir se as crianças afrodescendentes que estão em sala de aula sofrem preconceito em seu dia-a-dia? Em algum momento, você já se mobilizou ou pensou em algo que pudesse contribuir para a superação do racismo?

Ao longo da História, é possível notar que o racismo ainda está presente dia após dia, mas há consciência de que se deve combater e eliminar qualquer ação racista ou discriminatória, e a ação do professor diante dessa luta para superação dessas adversidades é fundamental, pois muitos dos que as manifestam mal sabem a origem de seus comportamentos. Sant'Ana (2005, p. 40) deixa bem claro de onde vêm tais manifestações:

Quando um(a) aluno(a), professor ou professora, ou mesmo a administração, dentro ou fora da escola, da sala de aula, inadvertida ou propositadamente discrimina alguém, ele ou ela participa de uma prática que nasceu na Europa no século XV. E, desde então, tem gerado dor, tristeza, sofrimento e morte para milhões de seres humanos por causa da cor de sua pele ou devido à sua origem étnica.

De acordo com o autor, são assuntos que afetam os indivíduos que sofrem com as ações dos praticantes do racismo, tornando-se, assim, o tema delicado de abordar em sala de aula. O profissional da área tem de estar preparado porque perguntas irão surgir por parte dos alunos que querem saber a origem da discriminação por meio do racismo e por que as pessoas sofrem com os ataques de pessoas racistas. É essencial que o professor encare as dúvidas e pense estrategicamente em uma forma de respondê-las de forma simples, clara e sem omissões.

Segundo Sant'Ana (2005), o século XV deu início à discriminação racial com colonizadores escravizando índios e negros. Em meados desse mesmo século, começaram a surgir documentos na tentativa de provar a inferioridade dos negros e indígenas diante dos brancos. Com o tempo, essas discussões foram perdendo a importância e o valor, porém deixando sequelas que atualmente ainda ferem nossa sociedade (SANT'ANA, 2005).

A ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, os preconceitos étnicos entre duas raças que se confrontam pela primeira vez, tudo isso, somado a necessidades econômicas de exploração, predisps o espírito europeu a desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais. O negro torna-se, então, sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de uma mentalidade pré-lógica (MUNANGA, 1986, p. 9).

Partindo desse contexto, pode-se ter uma percepção de como os negros foram maltratados e moralmente desvalorizados. Foram explorados por aqueles que se achavam no direito de mudar sua história. Desde então, o negro luta para ser quem

realmente é, luta pelos direitos iguais e para desconstruir uma história que os outros criaram a seu respeito, a fim de conseguir mostrar o verdadeiro valor que carrega no peito e em seu intelecto.

Assim, por toda essa movimentação em busca de conquista de respeito e de direitos iguais, é de extrema importância que o professor contribua com a reconstrução da história de tal respeito e de tais direitos. Os profissionais da área educacional devem, no intuito de observar e refletir, identificar se há indícios ou comportamentos explícitos de racismo e discriminação em sua sala de aula. Deve, também, observar se existe alguma ação de sua parte que esteja contribuindo para e/ou perpetuando o racismo ou a discriminação por meio do uso de materiais didáticos ou práticas comportamentais, porque “O racismo é uma prática diária e difundida. Ele é onipresente e forte” (SANT’ANA, 2005, p. 49).

Para um profissional da educação, é importante ter o equilíbrio e policiar-se diante de suas ações, observando, refletindo e buscando soluções a fim de superar dificuldades que aparecem diariamente no meio em que leciona.

4 | O PROFESSOR DIANTE DO RACISMO

Como se tem visto, o racismo continua sendo uma realidade dentro do contexto educacional como fruto de um passado que ainda se faz presente na vida cotidiana de muitos. A prática racista apresenta-se de diversas formas, a saber, nos aspectos socioeconômicos, culturais e educacionais, sendo os últimos (educacionais) o foco desta pesquisa.

Assim, é de suma importância, dentro do contexto escolar, que os professores tenham uma formação adequada para serem mediadores durante o processo de ensino, preparando os estudantes para enfrentarem os desafios do dia a dia. Para Gomes (2003), a formação de professores tem sido uma preocupação constante no campo da educação. O MEC, a universidade, os centros de formação de professores, as escolas, enfim, todos se preocupam e concordam com ser necessário formar os alunos adequadamente tanto em seu percurso inicial, quanto em sua atuação profissional.

Investir numa melhor formação não é suficiente. Segundo Gomes (2003), a formação do professor que visa à diversidade deveria considerar outras questões, ou seja, buscar saber como o professor se forma para trabalhar no cotidiano escolar. Atualmente, deve-se questionar: Quais são as principais necessidades dos docentes? Quais dificuldades os professores têm ao exercerem suas práticas pedagógicas? Quais temas os professores gostariam de discutir e debater no seu percurso de formação? Será que a questão racial está inclusa nessas temáticas? Ou elas estão sendo omitidas e silenciadas?

Gomes (2003) defende a ideia de que, por meio de um processo cultural, o homem constrói sua relação com o meio assim como a relação com o seu próximo

ou semelhante, e que essas formas múltiplas transmitem ao sujeito a educação das futuras gerações. Partindo desse pressuposto, o professor é fruto de uma cultura que é formada por uma cosmovisão que inevitavelmente irá permear suas práticas pedagógicas.

Em virtude disso, deve-se considerar sua base acadêmica, seu período em sala de aula e a análise crítica de seus conceitos adquiridos para que, em meio à sua realidade, possa identificar o racismo no contexto escolar e contribuir para a superação de tal manifestação por meio de suas práticas pedagógica.

É importante que os profissionais envolvidos na escola reflitam, pois o ambiente acadêmico é um dos principais contextos nos quais os alunos aprendem os valores e o respeito pela diversidade de forma a contribuir para o seu desenvolvimento e crescimento. De acordo com Pavan, é importante:

Ter consciência de que o papel do professor é de extrema importância para se obter na sala de aula um clima de respeito mútuo, fazendo com que os alunos entendam a importância de se respeitar o colega, de se dialogar ao invés de ofender e brigar (PAVAN, 2007, p. 45).

O professor é modelo, motivo pelo qual tem de estar preparado para ser um exemplo vivo de respeito e de educação, ensinando não apenas com palavras. Levando em consideração o contexto de preparo de profissionais do ensino, é necessário que haja, entre os professores, debates mais aprofundados nos cursos da formação que promovam o desenvolvimento do pensamento crítico, fazendo com que a incorporação de temas como a história dos afrodescendentes e outros povos despertem nos educandos o desafio de buscar o conhecimento de uma forma coerente e assertiva, resgatando a cultura e a história do afro-brasileiro de forma a quebrar o estereótipo que foi construído ao longo de vários séculos.

5 | OS MATERIAIS DIDÁTICOS EM COMBATE AO RACISMO

Quando se fala da ação do professor dentro da sala de aula, imediatamente se evocam os materiais didáticos que têm sido uma das ferramentas importantes para o professor exercer a sua função. Nessa direção, o Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2002, proposta 214) propõe “Apoiar o processo de revisão dos livros didáticos de modo a resgatar a história e a contribuição dos afrodescendentes para a constituição da identidade nacional”.

O Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (BRASIL, 2001, p. 26) destaca, entre as medidas governamentais, “a revisão dos conteúdos dos livros didáticos visando a eliminar a veiculação de estereótipos e a introdução do tema da diversidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais”.

Infelizmente, diante de tantas leis, ainda é notável como os afro-brasileiros são

retratados nos materiais didáticos. É possível identificar ainda o racismo enraizado, levando muitos alunos afrodescendentes a rejeitarem suas raízes e culturas. Como consequência, essa perpetuação do racismo pode se tornar um dos fatores influenciadores no número de evasões, nos abandonos dos estudos e nas dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos que sofrem com discriminação. Cabe ao professor ter a atenção voltada para os materiais didáticos e ter um olhar crítico sobre eles de forma a perceber os tipos de preconceito que eles acarretam e trazer para dentro da sala de aula informações que não prejudiquem os alunos.

Na legislação brasileira, existem leis que protegem os afrodescendentes dessas práticas discriminatórias.

- A Lei n.º 7.716, de 5 de janeiro de 1989, também conhecida por Lei Caó, visa tutelar a igualdade racial descrevendo punições para crimes que configurem racismo.
- A Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que obriga a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” na Rede de Ensino.
- A Lei n.º 10.678, de 23 de maio de 2003, que cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República.

Direcionadas a esse contexto, essas leis ajudam e alavancam oportunidades para o profissional trabalhar a questão da valorização afro em livros didáticos, nas ações na área educacional e por meio da intervenção como um modo de trabalhar o assunto de forma a conscientizar e valorizar o ser negro no contexto escolar. De acordo com relatos de aplicadores de intervenção, essa ação pode gerar reflexão positiva nos indivíduos envolvidos.

Segundo o IBGE (2017), a população negra corresponde a 63% da sociedade brasileira. Será que esses 63% estão inclusos no contexto escolar de modo que suas culturas estejam sendo valorizadas?

Silva (2004) considera que os livros didáticos dentro do contexto da valorização do ser negro são um dos meios que omitem e, ao mesmo, tempo simplificam e falsificam o dia a dia e as experiências que, ao longo do contexto histórico cultural e social, vêm se construindo em diversos segmentos, tais como o branco, o negro e os indígenas, entre outros. Quanto à população negra, o retrato da presença deles nos livros sempre foi marcado pelo estereótipo pelo qual são identificados ao longo de várias pesquisas feitas nos últimos vinte anos.

A criança negra era ilustrada e descrita através de estereótipos inferiorizados e excluída do processo de comunicação, uma vez que o autor se dirigia apenas ao público majoritário nele representado, constituído por crianças brancas e de classe média (SILVA, 2005, p. 23).

Pode-se compreender também que não basta aos professores terem boa formação e utilizarem livros didáticos e currículos apropriados se estes (livros e currículos) forem preconceituosos, racistas e não souberem lidar de maneira adequada com o assunto e com a diferença de cada aluno (VALENTE, 2005).

Diante disso, criou-se a Lei 10.639/2003, depois de muitas petições de pessoas com objetivos comuns, negros e de ativistas em relação a questões étnico-raciais, o que foi considerado uma conquista política. Essa lei privilegia não somente os alunos e educadores negros, mas também a sociedade. A referida Lei altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e impõe as diretrizes curriculares para sua execução (BRASIL/MEC, 2003), fazendo com que o ensino da História da África e da cultura africana no sistema oficial de ensino seja obrigatório.

Com essa mudança no currículo, é possível se perceberem os aspectos positivos e, ao mesmo tempo, negativos no que se refere aos conteúdos em forma de instrumentos didáticos. Tal percepção é notável por meio de como os educadores interpretam as imagens do negro a partir dos conteúdos dos livros didáticos. Não que se afirme que os educadores estejam despreparados, mas sim que apresentam limitações na formação no que concerne ao tema étnico-racial.

Freire (2002, p. 41-43) afirma que “Ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural”. Ou seja, no processo educativo que tenha como objetivo a formação integral do aluno o que importa é saber respeitá-lo, ensinando-o a valorizar a própria identidade e fazendo com que ele se sinta à vontade e envolvido durante a abordagem do tema.

Tanto o preconceito quanto o racismo têm causado, cada vez mais, impacto na vida das crianças em discussões e estudos científicos. Segundo Cavalleiro (2003), algumas escolas em que há situações de agressões verbais ou físicas se acham vencedoras da reação ‘quem xinga mais’ em referências negativas à etnia negra. A falta de reação das crianças negras oprimidas mostra uma mistura de medo, dor e impotência. Assim, todas essas manifestações acabam causando efeitos na formação da personalidade da criança, pois estão estritamente relacionadas a pensamentos e atitudes. À medida que a criança passa por essas experiências, podem ocorrer mudanças em seu comportamento.

Por meio da reflexão, percebe-se a importância de se intervir de forma a sempre inovar na maneira de se trabalhar na desconstrução de um pensamento negativamente construído, assim como na reconstrução de valores de um indivíduo acerca de si próprio em relação ao próximo. A partir das observações, sentiu-se a necessidade de pesquisar e buscar alternativas que pudessem cooperar com a superação do racismo e/ou preconceito na escola.

A educação escolar tem um papel fundamental na superação das desigualdades raciais e do racismo, contexto em que também se dá a continuidade na formação integral do aluno. A escola deve ensiná-lo a valorizar sua identidade e fazer com que ele se sinta à vontade e envolvido no seu período de aprendizagem (SANTOS, 2013).

Com tudo isso, é fundamental a inserção de intervenções nas escolas a fim de se abordar e abranger a valorização das culturas e mostrar, de forma lúdica, o valor do ser humano, independentemente de suas características físicas. Em outras palavras, devem-se ensinar os indivíduos ou grupos racistas/preconceituosos a refletirem no que

eles fazem, pensam e julgam, levando-os a entenderem e respeitarem a si mesmos e ao próximo e dando, dessa forma, um dos passos para a superação do racismo e/ou preconceito no contexto escolar.

6 | O PROJETO AMORAS

Depois da troca de ideias, planejamento e organização da intervenção, os componentes do grupo GPEDE dirigiram-se à escola selecionada para aplicar o Projeto. Montaram o cenário para uma aplicação teatral em um pátio para receber os alunos. No primeiro contato com as crianças, as aplicadoras da intervenção buscaram interagir e saber o conhecimento prévio dos alunos em relação à cultura afro-brasileira.

Em seguida, começaram a encenação de uma história que trata sobre a insatisfação de uma menina negra com o seu cabelo. A moral da história era que é cada um deve ser feliz com as características físicas que tem e agradecer a Deus a forma como Ele nos criou. Além disso, aprender a valorizar a diversidade étnica e cultural sem dar tanta importância ao que dizem contrariamente ao que se é. Cantou-se uma música para as crianças cujo foco foi proporcionar a autovalorização. Essa música teve a letra (citada no quadro a seguir) e a melodia criadas pelos componentes do grupo de pesquisa.

Seu valor para Deus

Não importa qual a cor, mas importa seu valor.
Eu queria tanto que soubesse quanto é especial.
Seus olhinhos feitos jabuticaba,
Seu cabelo fino enrolando.
Bem crespinho, você pode até pensar
Ser diferente, mas nunca menor.
Eu e você, frutos do Pai
Criação de um lindo Rei
Semelhantes a Ele fomos feitos para sermos felizes
Olhe sempre para você e pense:
Eu sou muito, muito importante.
Olhe sempre para cima e pense:
Deus me ama mais do que ninguém.
Olhe a vida e veja o lado bom.
Pense no que pode agradecer.
Sua vida é um grande presente.
Abra os olhos para que possa ver. nada e ninguém pode
mudar o quanto é precioso e tem valor.

Compositora: **Morgana Viana**

Por meio da aplicação de uma entrevista aberta, buscou-se saber a percepção das aplicadoras do projeto de intervenção pedagógica no intuito de saber como foi para cada participante realizar esse trabalho, pois as intervenções pedagógicas são um meio de valorizar a diversidade étnica, incentivando o respeito do ser negro. Considera-se um projeto benéfico para a construção de conhecimentos, valores de culturas e etnias, sendo uma forma simples, clara, objetiva e lúdica para uma aprendizagem eficaz.

Em conformidade com as cinco respondentes, a saber, Ana, Laura, Vitória, Júlia e Tânia, passo a passo, por meio do projeto de intervenção, foi possível identificar a importância da intervenção para a conscientização e valorização do ser negro. Cada respondente teve uma função no projeto. Aos poucos, conhecer-se-á um pouco de suas participações, experiências e percepções durante a aplicação do projeto, o que se poderá inferir de suas falas.

Ana fez a abertura, apresentou os integrantes do grupo, deu boas-vindas às crianças e resumiu o que apresentaria para os alunos. Interagiu de forma lúdica com eles com o objetivo de despertar o interesse para a programação. Laura contribuiu com a elaboração do teatro, buscando valorizar o ser negro e sua autoestima. Participou também da criação de marca-páginas (lembrancinhas) e teve participação na construção do cenário para apresentação do teatro. Contou uma história com fantoche juntamente com Júlia, que falou sobre a insatisfação de uma menina com seu

cabelo por ser diferente. A menina superou essa insatisfação depois que um colega a ajudou a perceber quão lindo era o seu cabelo do jeito que Deus o fez.

Júlia participou da criação de um roteiro que contou uma história por meio da qual mostrou que ninguém precisa agradar a todos. Ela elaborou uma canção que mostrou a importância de cada um se aceitar da maneira como Deus o criou. Tânia ficou responsável por registrar o momento com fotos e vídeos, buscando marcar os momentos de reações de todos os envolvidos com o projeto. Vitória participou de uma parte da organização, auxiliando os integrantes do grupo Amoras, colaborando, assim, com a entrega das lembrancinhas para os alunos e proporcionando uma recordação da apresentação.

Buscou-se saber também como foi para cada uma das respondentes participar do projeto e o que cada uma sentiu durante a intervenção. Desse modo, Júlia mencionou que foi sensacional contribuir para que a criança negra se fortalecesse no contexto de discriminação. Para Laura, foi muito bom: “Eu pude colaborar com valorização da criança como ela é”.

O que mais impactou foi a forma como se elaborou o projeto. As crianças estavam inseridas em uma realidade na qual vivenciavam o que o teatro apresentava para elas. É interessante ver como essa prática levou as crianças e terem a atenção voltada para o projeto de forma muito curiosa, ao mesmo tempo em que elas compartilhavam sobre o que estavam aprendendo. Acredita-se que o projeto teve forte impacto na forma como as crianças enxergavam os colegas.

Segundo Campos, Felício e Bortoloto (2003), considera-se que a apropriação e a aprendizagem significativa de conhecimentos são facilitadas quando tomam a forma aparente de atividade lúdica, pois os alunos ficam entusiasmados quando recebem a proposta de aprender de uma forma mais interativa e divertida, resultando em um aprendizado significativo. Levando em conta que as atividades lúdicas dão ao educando um novo olhar, Grassi afirma que:

Brincando, a criança vai elaborando teorias sobre o mundo, sobre suas relações, sua vida. Ela vai se desenvolvendo, aprendendo e construindo conhecimentos. Age no mundo, interage com outras crianças, com os adultos e com os objetos, explora, movimenta-se, pensa, sente, imita, experimenta o novo e reinventa o que já conhece e domina (GRASSI, 2008, p. 33).

Tânia relatou que, às vezes, estar diante de tais ações a leva a refletir não sobre como a ação está se encaminhando, mas sim sobre como ela está contribuindo para a formação de novos conceitos relacionados à valorização do indivíduo. Vitória pôde perceber quão importante é passar para as crianças essa concepção do racismo e quão importante é valorizar essa questão no âmbito escolar.

Levando em conta que a reflexão e a construção dos conceitos relacionados à valorização do indivíduo são objetivos da educação, a escola é um lugar onde o aluno tem a oportunidade de construir conceitos e conhecimentos ao longo de sua jornada acadêmica, a fim de que, na condição de indivíduo, tenha a capacidade de valorizar

as relações interpessoais no seu dia a dia tanto na sociedade quanto como indivíduo e ter a capacidade de se integrar sem discriminação.

Ana declarou que foi uma experiência única poder participar de uma intervenção que visou à valorização do indivíduo independentemente de suas características físicas ou suas bagagens históricas, podendo, assim, ampliar a visão de todos os envolvidos. Segundo ela, os professores e futuros professores têm a responsabilidade de ensinar, valorizar a história e levar os alunos a terem um pensamento reflexivo quanto às questões raciais, desconstruindo os estereótipos e os preconceitos construídos ao longo do tempo.

Por meio de todo esse processo, buscou-se saber de cada uma das integrantes do grupo a percepção que elas tiveram em relação à intervenção: “O programa foi muito impactante tanto para nós como para as crianças [...] depois de ouvirem e verem o projeto, as crianças aparentemente saíram com uma nova visão quanto ao ser negro e mostraram um despertar de um novo olhar quanto às questões raciais”, afirma uma das aplicadoras da intervenção.

Antes da apresentação do projeto, por meio da interação, as aplicadoras puderam ter uma compreensão da visão que os alunos carregavam em relação ao ser negro. “Depois da apresentação da programação, eles se expressaram de forma diferente do que eles mesmos falaram e de como reagiram no começo de tudo”, disse Ana.

Tânia relatou que presenciar a aplicação de um projeto e dele participar permitiu que ela percebesse a importância de valorizar e conscientizar o indivíduo como um ser de culturas e características diferentes, mas com direitos e deveres iguais. “Foi excepcional ver a movimentação ativa que conseqüentemente contribui para internalizar e a valorização do próximo como Deus os criou”, afirmou ela. Segundo Santos (1987, p. 16):

É importante considerar a diversidade cultural interna à nossa sociedade; isso é de fato essencial para compreendermos melhor o país em que vivemos. Mesmo porque essa diversidade não é só feita de idéias; ela está também relacionada com as maneiras de atuar na vida social, é um elemento que faz parte das relações sociais no país. A diversidade também se constitui de maneiras diferentes de viver, cujas razões podem ser estudadas, contribuindo dessa forma para eliminar preconceitos e perseguições de que são vítimas grupos e categorias de pessoas.

Seguindo no raciocínio de que essa conscientização leva o aluno à reflexão, que, conseqüentemente, afeta sua cosmovisão, o educando tem a oportunidade de quebrar os estereótipos construídos ao longo de muitos anos e dar lugar ao conhecimento crítico-reflexivo que o habilitará a construir novos conhecimentos que o guiarão dentro de uma sociedade homogênea.

No decorrer da entrevista, Tânia assim se expressou: “Incrível quanto uma ação consciente pode gerar reações no público escolhido, onde aparentemente foram tocados a ponto de se emocionarem com lágrimas nos olhos. Tais reações me levaram à inquietação, questionando: O que eles absorveram para que os levasse a se emocionarem? O que levou eles a compartilhar com o amigo ao lado algumas

percepções? E por que em alguns momentos ficaram sem reação? Espero que, no fundo, sejam capazes de compreenderem seus valores independente de suas virtudes e dificuldades, tornando assim possíveis indivíduos conscientes dos valores de si e de suas ações, não só na escola, mas também na vida”.

Vitória considerou: “Percebi que as crianças ficaram encantadas com os personagens em fantoche contando a história e com a apresentação da música. Elas puderam perceber que o importante não está por fora, se somos diferentes, mas sim o que somos por dentro, se nos importamos com o nosso próximo”. Vitória afirmou que pôde perceber que as crianças comentavam umas com as outras e até davam suas opiniões. “Através do teatro, transpareceu que elas puderam ter uma visão melhor do racismo e do preconceito que a pessoa negra sofre”, relatou ela.

Júlia percebeu a necessidade de conscientizar sobre o valor que cada pessoa tem, e que não se pode permitir que um pensamento de outra pessoa mude isso. É importante entender a diferença e a criação diversificada de Deus, e que o cabelo crespo não é algo que esteja fora do padrão. “Trabalhamos por cima disso valorizando o cabelo da criança e a cor dela mostrando que faz parte de uma diversidade”, disse ela. Júlia ressaltou que isso foi muito significativo. No final da aplicação do projeto, ela conversou com algumas crianças e percebeu que elas assimilaram muito bem o que juntos construíram, que foi a valorização da cultura e do indivíduo como imagem e semelhança de Deus.

Assim, por meio desses relatos foi possível analisar alguns efeitos que a intervenção pode causar. São ações expressas em palavras que permitem refletir sobre o que se pode fazer a fim de contribuir para a superação da discriminação e para a autovalorização do indivíduo. Essa intervenção foi uma ação prática que abriu várias portas para se trabalharem conceitos, interação social e reflexões, contribuindo para algumas desconstruções conceituais e ampliação do pensamento em relação à valorização da diversidade.

Munanga (2008, p. 13) afirma que:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, introjetados pela cultura racista na qual foram socializados.

Dessa forma, pode-se minimizar o preconceito e o racismo por meio de uma educação que inclua a todos e os valorize como seres com os mesmos direitos e deveres, desconstruindo a hierarquia imposta por gerações e transformando primeiramente a sala de aula, lugar onde todos devem se sentir livres e fazer parte de uma sociedade independentemente de cor, características físicas diversas ou etnias.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Importa entender que a intervenção permite ao educando vislumbrar os caminhos para a construção de um novo conhecimento que o levará a ter uma nova percepção do mundo que o acompanhará por toda a vida. É necessário que os educadores conheçam as reais necessidades dos alunos para poderem intervir de forma positiva e significativa.

Com base nos relatos, pôde-se perceber a importância da intervenção pedagógica e como essa prática pode minimizar o preconceito e/ou o racismo dentro da sala de aula, levando os alunos a refletirem na questão da diversidade étnico-racial de uma forma ampla partindo de seu cotidiano: a sua forma de tratar o negro, as palavras, os apelidos e os aspectos psicológicos que muitas vezes são difíceis de serem notados, mas que causam grandes contradições tanto para a vida social quanto – e especificamente – no seu aprendizado.

A intervenção leva os alunos a refletirem sobre a importância do respeito para com o próximo e a valorização de si próprio, quebrando, assim, os paradigmas até então construídos. A intervenção pode ser uma ferramenta para auxiliar no trabalho do docente no que concerne à questão étnico-racial com os alunos, dando a eles a oportunidade de terem um novo olhar em relação ao racismo e ao preconceito construídos ao longo da História.

Compreende-se que há vários meios de se trabalhar com a superação do racismo e do preconceito, sendo um deles o projeto de intervenção, que pode contribuir para a solução de tal problemática. Ainda, entende-se que o trabalho com o projeto de intervenção pode ser aprimorado e aperfeiçoado, a depender do momento e do contexto de sua aplicação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BEATO, J. **Um novo milênio sem racismo na Igreja e na sociedade**. CENACORA, 1998.

BRASIL. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL**, LEI n.º 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 9 abr. 2018.

BRASIL. **PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS**. PNDH II – Proposta 214, 2002.

CAMPOS, L. M. L.; FELÍCIO, A. K. C.; BORTOLOTO, T. M. **A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia**: uma proposta para favorecer a aprendizagem. Departamento de Educação – Instituto de Biociências da Unesp – Campus de Botucatu, 2003.

CAVALLEIRO, E. Educação anti-racista; compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Elaine. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando a nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2003.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra S. A., 2002.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Belo Horizonte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n.º 10.639 Brasília: MEC/BID/UNESCO**, 2005.

GRASSI, T. M. **Oficinas psicopedagógicas**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: IBPEX, 2008.

MUNANGA, K. **Negritude – Usos e Sentidos**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

_____. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, Ministério da Educação, 2005.

_____. (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, p. 13.

PAVAN, L. **O papel do professor diante do bullying em sala de aula**. Bauru: Universidade Estadual Paulista, 2007.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Gênero e Raça – todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática**. Brasília: MTb-a / Assessoria Internacional, 1998.

SANT'ANA, A. O.. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K.. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília, Ministério da Educação, 2005.

SANTOS, J. L. dos. **O Que é Cultura**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SANTOS, R. E. **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVA, A. C. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, K. (Org.), **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

SILVA, A. C. **A Discriminação do Negro no Livro Didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

VALENTE, A. L. **Educação e Diversidade Cultural: um desafio da atualidade**. São Paulo: Modernidade, 2005.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

MÉTODO FÔNICO E A AQUISIÇÃO INICIAL DA LINGUAGEM ESCRITA DE DOIS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

Gabrielly Cristina Pereira

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP Engenheiro Coelho, SP

Ingrid Rodrigues Rieger

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Keyla Ferrari

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

RESUMO: O objetivo deste estudo é investigar se o método fônico é eficaz no processo de aquisição inicial da linguagem escrita de alunos com Síndrome de Down em um programa de Atendimento Educacional Especializado. A pesquisadora com base nos estudos de Capovilla (2010), entre outros estudos bibliográficos sobre o tema. O estudo foi realizado com dois alunos com Síndrome de Down. O primeiro aluno é estudante de uma escola pública que atende crianças e adolescentes com deficiência e a segunda é uma aluna de escola particular do ensino regular mediante pesquisa de campo descritiva, sob enfoque qualitativo. O estudo apresentou resultados satisfatórios após utilização do método fônico pois, a adolescente que foi alfabetizada, mediante a essa proposta,

apresentou evolução relacionada ao processo de alfabetização auxiliando no desenvolvimento do raciocínio e da inteligência verbal.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de Dow; Aprendizagem; Alfabetização; Método Fônico.

ABSTRACT: The objective of this study is to investigate whether the phonic method is effective in the process of initial acquisition of written language of students with Down syndrome in a Specialized Educational Assistance program. The search takes Capovilla studies (2010), among other bibliographic studies on the topic. The study was conducted with two students with Down syndrome. The first student is a student of a public school that serves children and adolescents with disabilities, and the second is a private school student regular school through field research, descriptive qualitative approach under. The study presented satisfactory results after using the phonic method because, the teenager who was literate, by this proposal, presented evolution related to the process of assisting in the development of literacy and reasoning verbal intelligence.

KEYWORDS: Dow Syndrome; Learning; Literacy; Phonics Method.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo surgiu após a participação ativa em estágio realizado com dois alunos com Síndrome de Down, onde foi possível notar que o aluno de escola pública que não foi alfabetizado com este método possui mais dificuldades do que a aluna de escola particular que sempre foi alfabetizada a partir deste método.

Este é um método que permite alfabetizar crianças a partir das percepções dos sons de cada letra, sendo assim ele é uma ferramenta que ajuda as crianças a fazerem a pronúncia completa de cada palavra.

Capovilla (2010) afirma que o método fônico é inteligente, lúdico e nada mecânico. Com ele, as crianças acabam sendo bem alfabetizadas em quatro ou seis meses, quando passam a ler textos cada vez mais complexos e variados. Para o autor esse método é extremamente eficaz em produzir compreensão e produção de textos porque, de modo sistemático e lúdico, fortalece o raciocínio e a inteligência verbal. Diante dessa eficácia, nos propomos a investigar: Em que aspecto o método fônico contribui para a aquisição inicial da linguagem escrita de alunos com Síndrome de Down em um programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE)?

Diante desta problemática buscamos investigar se o método fônico é eficaz no processo de aquisição inicial da linguagem escrita de alunos com Síndrome de Down em um programa de AEE. Para Marcondes (2014), as crianças se comunicam com o mundo por meio de estimulações linguísticas, sorrisos, caretas e gestos. Até o primeiro ano de vida, as crianças com Síndrome de Down conseguem fazer a articulação da linguagem gestual, porém, quando surge a necessidade de usar palavras é que a criança encontra suas maiores dificuldades. Essas crianças apresentam em sua maior parte trocas nas articulações dos fonemas tais como b/p, d/t, v/f, g/c j/z.

Esses fonemas possuem sons semelhantes, por isso é importante que desde cedo seja trabalhado a “discriminação auditiva”, mostrando para a criança que os sons podem sim ser semelhantes, mas que em sua maioria são diferentes. Cabe ressaltar que, a discriminação auditiva, caso não seja feita de maneira correta, implicará em uma dificuldade na escrita, acarretando no atraso da alfabetização.

O aprendizado de pessoas com Síndrome de Down, de acordo com Martins, *et al* (2004, p.59) “Do ponto de vista pedagógico, a implicação é clara: programas de leitura para crianças com Síndrome de Down devem basear-se na instrução das relações entre as letras e os sons”.

A experiência de campo foi realizada em 2018 durante o estágio da graduação em pedagogia, em uma escola pública de educação especial e uma escola particular de ensino regular, ambas localizadas no interior de São Paulo. Participaram do estudo dois alunos com Síndrome de Down, um menino de 14 anos, aluno da primeira escola e uma menina de 14 anos, aluna da segunda escola.

Durante o estágio procurou-se observar a interação entre os professores e os dois alunos, dando ênfase na interação linguística. Além disso, foram feitas entrevistas

com as mães e as professoras dos dois alunos, compostas por quatro perguntas abertas. Para o tratamento dos dados coletados nas entrevistas, utilizaram-se os procedimentos da análise de conteúdo das narrativas, enquanto técnicas científicas e sistematizadas, segundo Bardin (1987).

2 | METODOLOGIA

Quanto à metodologia este estudo classifica-se como pesquisa de campo com abordagem qualitativa, levando em consideração todo o processo: buscas, hipóteses e tentativas que indicam o caminho percorrido pelos alfabetizados.

Participaram deste estudo dois alunos, um menino de 14 anos com Síndrome de Down, aluno de uma escola pública que atende crianças e adolescente com deficiência, localizada em uma cidade do interior de São Paulo. O aluno frequenta a sala SAPNE (Sala de Apoio Pedagógico as Necessidades Especiais) no período matutino e também frequenta a NAOTT (Núcleo de apoio terapêutico do trabalho) duas vezes por semana, o público alvo deste Núcleo está voltado para jovens e adultos com deficiência, onde realizam algumas atividades de recreação e atividades educacionais. Este aluno não frequenta salas de espaços multifuncionais e não possui acompanhamento com fonoaudióloga.

É uma menina de 14 anos com Síndrome de Down, aluna de uma escola particular de ensino regular localizada no interior de São Paulo. A aluna estuda na classe de ensino regular no período matutino. No período vespertino ela frequenta uma sala de acompanhamento especializado duas vezes por semana onde participa de um projeto com atividades lúdicas, junto com outras crianças que possuem outras condições de deficiência.

Neste contexto a aluna frequenta a sala em espaços multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado. Nessas aulas, são trabalhadas as necessidades específicas da aluna a fim de prepará-la para a participação ativa na sala do Ensino Regular.

Há aproximadamente dez anos a aluna é alfabetizada com o método fônico, como ferramenta facilitadora na construção da aprendizagem da aluna e auxilia na fixação do conteúdo. Para que haja um bom desempenho no âmbito de desenvolvimento dos alunos, a equipe pedagógica da escola realiza reuniões frequentes para debater possíveis problemas e compartilhar soluções de forma conjunta que serão cabíveis nas tomadas de decisões, essas reuniões permitem que os professores façam os planejamentos das aulas, onde possibilita que a equipe pedagógica acompanhe todo conteúdo que estará sendo tratado em sala, a fim de dar feedback para as professoras.

As coletas de dados foram realizadas nas duas instituições com aplicação de questionário destinado a mães e professoras dos alunos. Os questionários foram compostos por quatro perguntas abertas. Para o tratamento dos dados coletados

nas entrevistas, utilizamos os procedimentos da análise de conteúdo segundo Bardin (1987), sobre a análise de conteúdo das narrativas, enquanto técnicas científica e sistematizada, procurando um alinhamento do referencial teórico com a fonte oral. Este tipo de análise categorial leva em consideração o conteúdo manifesto da mensagem emitida, passando pelo crivo dos elementos de significação.

3 | PANORAMA SOBRE O MÉTODO FÔNICO

Segundo Ribeiro (2017), o método fônico nasceu a partir da crítica ao Método Alfabético. Seu principal objetivo é a interligar os sons e as letras, ou seja, fonema e grafema. Este método tem como foco respeitar os sons, palavras com unidades complexas com os textos. É através da soletração e da silabação que a partir da leitura do texto a criança vai acompanhando por letra.

Esse método também é conhecido como método das boquinhas. De acordo com Ribeiro (2017), o maior benefício desse método para a criança com Síndrome de Down é saber sobre o pronunciamento de cada letra, mesmo que ainda não tenha o conhecimento do processo da leitura e da escrita.

Capovilla (2010), defende o método fônico e ressalta que sua utilização inadequada causou um grande número de repetência, lembrando que o método aplicado no Brasil antes dos anos 80 não era o fônico, mas o alfabético silábico, baseado no ensino repetitivo de sílabas e no ensino dinâmico do código alfabético.

De acordo com Adams *et al* (2006, p. 19), “As pequenas unidades da fala que correspondem a letras de um sistema de escrita alfabética são chamadas de fonemas. Sendo assim, a consciência de que a língua é composta desses pequenos sons chama-se consciência fonêmica”. Fundamentado nesse conceito, é preciso encontrar maneiras de auxiliar a criança a descobrir a existência dos fonemas, através de estímulos e de atividades que desenvolvam a percepção do som nas palavras que pronunciam para a aquisição da escrita.

Para Freitas (2004), a consciência fonológica é a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos. Sabe-se, atualmente, da importância da consciência fonológica para a alfabetização, mas sabe-se também que a alfabetização estimula aspectos da consciência fonológica. A variação linguística é outro ponto importante, já que a escrita inicial é influenciada por fatores de variação linguística, sobretudo sonora. É de suma importância que o professor compreenda a variação na língua para compreender as hipóteses que a criança faz sobre o sistema de escrita. Com relação ao funcionamento da ortografia, a fonologia se coloca como um ponto central. A ocorrência dos sons na língua e a relação grafo fonêmica são pontos fundamentais para a compreensão das regularidades e irregularidades no sistema ortográfico. Com relação à leitura, a fonologia entra tanto na decodificação, quanto na compreensão.

Segundo Capovilla; Capovilla (2000), diversos trabalhos têm relatado que esta habilidade se correlaciona com o sucesso na aquisição da linguagem escrita, de forma que a importância da consciência fonológica para o processo de aquisição da leitura e da escrita tem sido bem reconhecida. Desta forma, em diversos estudos já conduzidos no Brasil, foi adotado um procedimento para desenvolver a consciência fonológica e ensinar correspondências grafo-fonêmicas a escolares. Este foi aplicado em crianças de níveis socioeconômico médio e baixo e mostrou-se eficaz em aumentar o desempenho em consciência fonológica, leitura e escrita de crianças no início da alfabetização.

Este procedimento para desenvolver consciência fonológica e ensinar correspondências grafo-fonêmicas abrange diversos níveis de consciência, desde a consciência de rimas e aliterações até a consciência de fonemas (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2000).

John Langdon Down (1866), médico britânico reconhecido pelo extenso trabalho com crianças com deficiência mental, descreveu a característica da Síndrome de Down ou Trissomia do cromossomo 21 que nada mais é do que um distúrbio genético causado pela presença de um cromossomo 21 extra, total ou parcialmente.

Segundo estudos apontados por Fischer (1988); Miller (1995) e Cunningham (1981) sobre o desenvolvimento de pessoas com Síndrome de Down, nas últimas décadas têm revelado que a área da linguagem, principalmente a linguagem expressiva, é a área de comportamento interativo mais prejudicado pelo conjunto de alterações associadas à trissomia do cromossomo 21.

As dificuldades específicas na fala parecem ser mais severas que nas habilidades cognitivas (MUNDY, SIGMAN, KASARI, YIRMIYA, 1988). Contudo a importância de estimulá-los desde pequenos é primordial para um bom desempenho na fala, incentivando-os a gesticularem e a verbalizar todas as suas ações, afim de servir como auxílio para que entendam as regras utilizadas na conversação, possibilitando que seu desenvolvimento seja eficaz e qualitativo.

Este estudo conceitua-se que a alfabetização é um processo fundamental para a ampliação do desenvolvimento psicoafetivo/social de qualquer indivíduo e que a convivência e a interação com as pessoas ajudam no desenvolvimento desse processo. Compreendemos que a alfabetização é extremamente importante para que as crianças com Síndrome de Down adquiram uma comunicação adequada e é extremamente contribuinte para a explosão dos vocabulários.

Martins (1999, p.69), admite que “o treinamento da consciência fonológica exerce um impacto positivo na aprendizagem da leitura e escrita”, ou seja, é imprescindível que, além de todos os aspectos supracitados, as crianças com Síndrome de Down saibam os fonemas das letras, mesmo que demore algum tempo para utilizá-las na forma escrita. As crianças com Síndrome de Down têm capacidades de identificar e ter conhecimento das letras com seus referidos sons e Ehri (1992 p,104) acredita que “a criança que conhece o nome e/ou som das letras, utiliza esse conhecimento para ler

palavras desde o início da aprendizagem da leitura”.

De acordo com Baia (2007), a importância da Consciência Fonológica está no fato dela colaborar para uma alfabetização bem-sucedida, ou seja, ela prepara a criança para o processo de decodificação da língua que nada mais é do que o processo de converter letras e sons, por meio do estudo de grafemas, sons, sílabas, palavras.

Portanto, destaca-se que consciência fonológica é de fundamental importância para a aquisição da escrita e leitura, pois se refere à habilidade de discriminar e manipular segmentos da fala (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2004). Essa consciência do sistema sonoro da língua, não se desenvolve espontaneamente, e requer experiências específicas para que ocorra a instrução de correspondência entre sons e letras.

Diante de tais considerações surge a questão: Em que aspecto o método fônico contribui para a aquisição inicial da linguagem escrita de alunos com Síndrome de Down em um programa de Atendimento Educacional Especializado?

O objetivo deste estudo é investigar se o método fônico é eficaz no processo de aquisição inicial da linguagem escrita de alunos com Síndrome de Down em um programa de Atendimento Educacional Especializado. Para tal será necessário: (a) Identificar os elementos que dificultam a aquisição da linguagem escrita de alunos com Síndrome de Down; (b) Descrever os princípios específicos do método fônico que contribuem para o processo de aquisição da linguagem escrita de estudantes com Síndrome de Down; (c) Contextualizar o modo como o professor utiliza o método fônico no Atendimento Educacional Especializado; (d) Descrever os resultados do trabalho desenvolvido por meio do método fônico com alunos com Síndrome de Down.

A relevância neste estudo está em ressaltar que a alfabetização é extremamente importante para a criança com Síndrome de Down adquirir uma comunicação com os vocabulários e as articulações adequadas das palavras, e a linguagem escrita. O interesse de abordar o tema originou-se de um estágio, em que pudemos perceber que as crianças com Síndrome de Down têm uma grande dificuldade em leitura e isso conseqüentemente afeta o desenvolvimento de sua fala. O método fônico, pode ser aplicado com essas crianças, de forma que possa contribuir com desenvolvimento e alfabetização.

Todo ser humano tem a necessidade de ler e escrever, pois tudo em sua volta exige isso. O processo de aprendizagem das crianças com Síndrome de Down é mais lento, porém em muitos casos, eles são capazes de apreender a ler e escrever, e isso já está comprovado de acordo com estudos realizados nesta temática. O processo do método fônico poderá contribuir com esta possibilidade para estas crianças, de forma plausível. Além de facilitar a forma para o professor ensinar, este método dá mais interesse e facilidade para estas crianças. Assim torna cidadãos cada vez mais preparados e independentes para enfrentar a vida.

Para De Lemos (1991), a aquisição da escrita tanto em sujeitos normais, quanto em deficientes mentais ocorre a partir da interação com o outro, a partir disso iremos observar esses fatores que fazem parte do processo de aquisição da linguagem e

escrita.

De acordo com Goswami (1997) a consciência fonológica, especialmente no nível fonêmico, é essencial para a aquisição de leitura e escrita em ortografias alfabéticas, ou seja, que mapeiam a fala no nível do fonema, tais como, por exemplo, português, inglês, alemão e espanhol. Isso porque aprender a ler num sistema alfabético pressupõe a capacidade explícita de analisar a estrutura fonêmica da fala (Mann & Foy, 2003; Torgesen, Wagner & Rashotte, 1994).

Partindo dessa premissa, escolhemos abordar este assunto, pois com base nos estudos que abordam ao tema escolhido, notamos que este método é extremamente eficaz e contribuinte para que crianças com Síndrome de Down desenvolvam o processo de aquisição da linguagem escrita.

Existem muitos aspectos que ajudam no processo de alfabetização, também se faz necessário concordar com Marcondes (2014), em relação ao que se diz que, “Pode-se observar que a consciência fonológica é de fundamental importância para a aquisição da escrita e leitura, pois se refere à habilidade de discriminar e manipular segmentos da fala”. “Essa consciência do sistema sonoro da língua, não se desenvolve espontaneamente, e requer experiências específicas para que ocorra a instrução de correspondência entre sons e letras”, ou seja, é relevante que, além de todos os aspectos referidos, as crianças com Síndrome de Down saibam os fonemas das letras, mesmo que demore algum tempo para utilizá-las na forma escrita.

4 | O MÉTODO FÔNICO SOB PERSPECTIVA DE MÃES E PROFESSORAS

Esta etapa permite identificar os dados relevantes que foram coletados mediante a entrevista realizada com as mães e professoras dos alunos tratados neste trabalho. Foi diferenciada as mães e professoras da seguinte forma, mãe 1 e professora 1 referente ao aluno da escola pública, mãe 2 e professora 2, à aluna da escola particular.

Professora 1 (aluno escola Pública)	Professora 2 (aluna escola Particular)
<ul style="list-style-type: none"> • Conhece o método e sua eficácia; • Não utiliza o método; • Admite ser necessário utilizar o método desde a infância. • Método família silábica; • Mantém aquilo que eles já aprenderam para que eles não esqueçam 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza método fônico.

Quadro 1: Conhecimento do método Fônico/ Método de alfabetização

Na categoria conhecimento do método Fônico observa-se que a professora 1 do aluno da escola pública tem o conhecimento do método, mas não utiliza porque não considera que seu aluno não possa se desenvolver devido não ter sido estimulado com fonoaudióloga desde a infância. Para alfabetizar ela utiliza o método família silábica, pois qualifica-se ser o método mais eficaz para o nível que o aluno 1 se encontra. Esse método parte do simples para o mais complexo, a principal unidade que são trabalhados com as crianças são as sílabas, seu trabalho inicial se concentra nas vogais e sua síntese com as demais letras do alfabeto.

A importância de estimulá-los desde pequenos é primordial para um bom desempenho na fala, que resultará em uma boa escrita, possibilitando que seu desenvolvimento seja eficaz e qualitativo. Já a professora 2 da aluna de escola particular utiliza o método fônico com a aluna pois este método julga-se ser eficaz para o desenvolvimento, notando-se que a aluna já está na fase nível silábico – alfabético, e por notar que psicopedagoga também utiliza esse método como ferramenta facilitadora.

Professora 1 (aluno escola Pública)	Professora 2 (aluna escola Particular)
<ul style="list-style-type: none"> • Família coerente; • Enxerga as evoluções; • Compreende que possui limitações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presente e interessada; • Auxilia nas tarefas; • Participa das reuniões.

Quadro 2: Respaldo das famílias (Feedback)

Na categoria respaldo das famílias (Feedback) observa-se que a família do aluno 1 da escola pública é coerente em relação as suas pequenas evoluções, reconhecendo e compreendendo que ele possui algumas limitações que o impedem realizar determinadas atividades.

Referente a família da aluna 2 da escola particular é possível observar que a mãe da aluna é muito presente e interessada nos assuntos pertinentes a sua evolução, a mãe se faz participativa e a auxilia nas tarefas de casa fazendo com que sua participação ativa resulte como peça primordial para sua evolução.

De acordo com King (1998), a configuração de recursos relevantes para o desempenho escolar muda à medida que a criança se desenvolve e os efeitos do ambiente familiar têm sido identificados nos diferentes níveis de ensino, até a universidade. Alguns dos principais recursos estão relacionados ao tipo de estimulação oferecida no lar pela família, envolvimento dos pais com a escolarização da criança, a coesão da família e a organização do ambiente familiar (Bradley, Caldwell & Rock, 1988)

Professora 1 (aluno escola Pública)	Professora 2 (aluna escola Particular)
<ul style="list-style-type: none"> • Organização no caderno, a coordenação motora, artesanato. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aluna se encontra no nível silábico – alfabético.

Quadro 3: Evolução dos alunos

Na categoria evolução dos alunos observa-se que a professora 1 do aluno da escola pública destaca que a evolução do aluno está relacionada a organização com seus materiais e sua conservação, capricho com seu caderno, sua coordenação motora também evoluiu resultando no capricho com artesanatos.

Referente à professora 2 da aluna de escola particular observa-se que sua evolução foi extremamente progressiva pois a aluna já se encontra no nível silábico-alfabético. Para Martins (1999, p.69), “o treinamento da consciência fonológica exerce um impacto positivo na aprendizagem da leitura e escrita”, ou seja, é imprescindível que, além de todos os aspectos supracitados, as crianças com Síndrome de Down saibam os fonemas das letras, mesmo que demore algum tempo para utiliza-las na forma escrita.

Mãe 1 (aluno escola Pública)	Mãe 2 (aluna escola Particular)
<ul style="list-style-type: none"> • Tem mostrado mudanças ótimas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução gradativa; • Amadurecimento; • Alcanço da leitura e escrita.

Quadro 4: Evolução do filho (a)

Na categoria evolução do filho (a) observa-se que a mãe 1 do aluno de escola pública, destaca que seu filho tem mostrado grandes mudanças em seu rendimento através de seu acompanhamento com a professora. Referente à mãe 2 da aluna de escola particular, observa-se que sua filha tem realmente evoluído a partir do método que a professora aplica para a aluna, seu amadurecimento tanto na escrita, quanto na leitura tem sido nítido.

Para Marcondes (2014), as crianças se comunicam com o mundo por meio de estimulações linguísticas, sorrisos, caretas e gestos. Até o primeiro ano de vida, as crianças com Síndrome de Down conseguem fazer a articulação da linguagem gestual, porém, quando surge a necessidade de usar palavras é que a criança encontra suas maiores dificuldades. Cabe ressaltar que, a discriminação auditiva, caso não seja feita de maneira correta, implicará em uma dificuldade na escrita, acarretando no atraso da alfabetização.

Mãe 1 (aluno escola Pública)	Mãe 2 (aluna escola Particular)
<ul style="list-style-type: none"> • Estimulo da linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarefas de casa, interação com o meio em que vive, jogos, leitura de livros e estimulação da linguagem

Quadro 5: Estimulo

Na categoria estímulo, a mãe 1 do aluno da escola pública destaca que quando o seu filho apresenta dificuldade na fala, ela estimula-o a falar novamente e de forma clara. Referente a mãe 2 da aluna de escola particular, destaca que utilizada jogos, leitura de livros trazidos da escola, fazendo com que a sua filha entenda e interprete o que está lendo, permite que sua filha ajude em tarefas básicas da casa, e interage por meio de conversas do cotidiano.

De acordo com Adams *et al* (2006, p. 19), “As pequenas unidades da fala que correspondem a letras de um sistema de escrita alfabética são chamadas de fonemas. Sendo assim, a consciência de que a língua é composta desses pequenos sons chama-se consciência fonêmica”. Fundamentado nesse conceito, é preciso encontrar maneiras de auxiliar a criança a descobrir a existência dos fonemas, através de estímulos e de atividades que desenvolvam a percepção do som nas palavras que pronunciam para a aquisição da escrita.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo permitiu observar a importância deste método e suas contribuições com diversas habilidades importantes a que foram desenvolvidas no sujeito deste estudo, como aquisição e o desenvolvimento da consciência fonológica, auxiliando na articulação da fala. Possibilitando que os alunos sejam capazes de fazer essas associações entre símbolos (letra), e som (fala), e de decifrar milhares de palavras, além daquelas que já estão introduzidas em seu vocabulário.

Portanto foi possível notar que a adoção deste método no processo de alfabetização mostrou nitidamente as evoluções do aluno que foi alfabetizado nesta proposta quando comparado ao outro aluno que não recebeu a mesma proposta, foi possível observar que a evolução do aluno 1 da escola pública está relacionado a sua autonomia, capricho, coordenação motora para realizar determinadas tarefas, já a aluna 2 da escola particular, sua evolução está relacionada ao processo de alfabetização, pois nota-se que a aluna já se encontra no nível silábico- alfabético.

Através do trabalho de pesquisa de campo realizado, houve aprofundamento de nossos conhecimentos o que proporcionou reflexões sobre o ensino aprendizagem de crianças com síndrome de Down. Neste sentido observa –se que muitos fatores implicam no ensino e aprendizagem, fatores estes que não estão somente relacionados ao método utilizado, mas sim no comprometimento do Professor com a Educação, com sua determinação e vontade de buscar novos métodos para seus alunos, afim de contribuir para seu desenvolvimento.

Este trabalho permitiu identificar que a professora 1 da escola pública, que leciona em uma escola que está totalmente voltada para o público alvo de alunos com necessidades educacionais especiais, não utiliza o método fônico, mesmo conhecendo e sabendo de sua importância. Quanto a professora 2 da escola particular, utiliza o

método fônico pois percebeu o avanço deste para com a aluna.

Mediante a esse pressuposto o método fônico mostrou -se ser o mais eficaz para a criança com Síndrome de Down deste estudo, alfabetizada nesta proposta na aquisição de leitura e escrita aliado a um acompanhamento familiar e dos professores, pois a estimulação faz-se necessária, sempre ressaltando que cada criança tem seu próprio tempo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. J. *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAIA, M. F. A. **Consciência fonológica.** Disponível em: <www.sbs.com.br/virtual/etalk/index.asp>. Acesso em: 09 de maio de 2017.

BRADLEY, R. H.; CALDWEL, B. M. & ROCK, S. L. (1988). **Home environment and school performance: a tem-year follow-up and examination of three models of environmental action.** Child Development, 59, 852-867.

CAPOVILLA, F.; SEABRA, A. G. **Alfabetização: Método Fônico.** 5. ed. São Paulo: Memmon, 2010.

CAPOVILLA, A. G. S. ; CAPOVILLA, F. C.; SOARES, J.V.T. **Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita,** São Paulo 2004.

CAPOVILLA, A. G. S. ; CAPOVILLA, F. C. **Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica** Memnon: São Paulo,2000.

CUNNINGHAM, C. (1981). **Hearing loss and treatment in young Down's syndrome.** Child: Care, Health and Development, 7, 357-374.

DE LEMOS, C. T. G. **Uma abordagem sócio-construtivista da aquisição da linguagem: um percurso e muitas questões.** In: FREIRE, R.M. **A linguagem como processo terapêutico.** São Paulo: Plexus Editora, 1991.

DOWN, J.L. **Observation on an ethnic classification of idiots.** London Hospital. Clinical Lectures and Reports 1866; 3:259-262.

EHRI, L. **Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding.** In P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), Reading acquisition - p.107-143. Hillsdale: Lawrence Erlbaum – 1992.

Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/>> Acesso em: 04 de jun. de 2017.

FISCHER, M.A. **The relationship between child initiations and maternal responses in preschool-age children with Down.** 1998

FREITAS, G. C. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. et al. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia,** Porto Alegre: Artmed, 2004.

GOSWAMI, U. **Learning to read in different orthographies: phonological awareness, orthographic representations and dyslexia.** Em C. Hulme & M. Snowling (Orgs.). Dyslexia: Biology, cognition and intervention (pp. 131-152). London, UK: Whurr. 1997

KING, A. K. **Family Environment Scale predictors of academic performance.** Psychological

Reports, 83, 1319-1327. 1998

Mann, V. A. & Foy J. G. (2003). **Phonological awareness, speech development and letter knowledge in preschool children**. *Annals of Dyslexia*, 53, 149-173.

MARCONDES, A. J. **Alfabetização na síndrome de down: um estudo dos métodos aplicados**. 2014. F 20. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Maringá. 2014.

MARTINS, C. C.; MICHALICK, M. F.; POLLO, T. C. **O Papel do Conhecimento do Nome das Letras no Início da Aprendizagem da Leitura: Evidência de Indivíduos com Síndrome de Down**. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v19n1/31292.pdf>> Acesso em 10/06/2018.

MARTINS, C. C. e UTA FRITH. **Consciência fonológica e habilidade leitura na Síndrome de Down**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 12, num. 1, 1999, p. 0, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil. Disponível em: <<http://somos.ufmg.br/professores/view/529>>. Acesso em: 04 de jun. de 2017.

MILLER, J. F. (1995). **Individual differences in vocabulary acquisition in children with Down syndrome**. Em C.J. Epstein, T. Hassold, I.T. Lott, L. Nadel & D. Patterson (Orgs.), *Ethiology and Pathogenesis of Down syndrome*. Progress in Clinical and Biological Research, 393, 93-103. New York: Wiley-Liss.

MORAIS, J., BERTELSON, P., CARY, L. & ALEGRIA, J. (1986). **Literacy training and speech segmentation**. *Cognition*, 24, 45-64.

Mundy, P., Sigman M., Kasari, C & Yirmiya, N. (1988). **Nonverbal communication skills in Down syndrome children**. *Child Development*.59, 235-249.

RIBEIRO, A. P. S . **Método fônico e suas contribuições no processo de alfabetização da criança com síndrome de down**. 2017 Disponível em:< <http://www.metododasboquinhas.com.br/Portals/0/Artigos/pesquisas/ANA%20PAULA%20tcc%20M%C3%89TODO%20F%C3%94NICO%20E%20SUAS%20CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES%20NO%20PROCESSO%20DE.pdf>> Acesso: 10/06/2018

Torgesen, J. K., Wagner, R. K. & Rashotte, C. A. (1994). **Longitudinal studies of phonological processing and reading**. *Journal of Learning Disabilities*, 27(5), 276-286.

RELAÇÃO ENTRE O USO DE SUBSTÂNCIAS QUÍMICAS ILÍCITAS, PROBLEMAS SOCIOEMOCIONAIS E EVASÃO ESCOLAR

Karoline Barreto Rauber

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Luana Aparecida de Andrade Zanitti

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Ana Cláudia Vespa Mainer Dias

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

RESUMO: O consumo de substâncias químicas ilícitas é considerado um problema de âmbito físico, social e psicológico para o indivíduo e para o meio que o cerca. O presente estudo busca a identificação dos fatores que influenciam crianças e adolescentes a iniciarem o uso de tais substâncias, e a relação entre esse hábito e a evasão escolar. Esta pesquisa quanti-qualitativa aplicou um questionário multivariado a 26 pacientes internos de uma clínica de reabilitação de menores, localizada no interior de São Paulo. Os principais fatores destacados foram a influência familiar e a influência dos amigos. O estudo conclui que apesar dos problemas existentes na escola e na família, ambos necessitam ser fatores

de proteção ao uso de substâncias químicas ilícitas, visto que influenciam diretamente na formação da identidade dos adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE: Problemas Socioemocionais; Drogas; Evasão Escolar; Adolescência.

ABSTRACT: The consumption of chemical substances is considered a problem with physical, social, and psychological implications for the person and their environment. This study identifies factors that influence children and adolescents to make use of such substances, and the relation between the habit and school dropout. This research has a quantitative approach, that includes the application of a multivariate questionnaire to 26 adolescent patients inside a rehabilitation clinic. The main factors identified were family influence, grouping, and drug use in schools.

KEYWORDS: Social-emotional Problems; Drugs; School Evasion; Adolescence.

1 | INTRODUÇÃO

O consumo de substâncias químicas ilícitas é considerado um problema de âmbito social que não somente prejudica o usuário, como também traz consequências para a sociedade. Uma das constatações mais preocupantes é

que o número de crianças e adolescentes recorrentes ao uso de drogas psicoativas é cada vez maior, e estão começando esse consumo cada vez mais cedo (SETZER, 1999).

De acordo com as conclusões do último Relatório Brasileiro sobre Drogas, feito com 48.155 estudantes do Ensino Fundamental e Médio, 12,7% dos participantes na faixa etária de 10 a 12 anos afirmou já ter feito uso. Em relação a média de idade para o início do consumo de substâncias químicas ilícitas, 13,9 anos foi a média para o uso de maconha, e 14,4 anos para o uso de cocaína (SENAD, 2009). Além disso, conforme o mais recente levantamento do CEBRID (2010) sobre o consumo de drogas psicoativas entre 50.890 estudantes, 25,5% alegaram algum uso durante a vida, sendo 10,6% no último ano e 5,5% no mês anterior à entrevista.

Esses dados revelam que o uso de substâncias químicas ilícitas na adolescência é uma realidade preocupante no país. Por isso, é importante a investigação dos problemas enfrentados por esses adolescentes e quais influências os levam a iniciarem o uso de drogas, visto que, este uso desencadeia uma série de problemas físicos, sociais e psicológicos para o usuário, além de efeitos negativos para o seu âmbito familiar, escolar e social (JINEZ *et al.*, 2009).

O ambiente escolar é uma das esferas sociais afetadas (Amparo *et al.*, 2008), mesmo possuindo a responsabilidade de ser um fator de proteção ao uso de drogas e demais comportamentos de riscos. As escolas não lidam apenas com estudantes usuários de substâncias químicas, mas também com a sua venda dentro ou fora de seus portões. Schenker e Minayo (2005) explicam que essa instituição é alvo de repassadores e traficantes de substâncias proibidas, já que a escola é um espaço de encontro entre vários jovens e adolescentes. Diversos fatores predispõem ao uso dessas substâncias no âmbito escolar, como falta de motivação para estudos, mau desempenho acadêmico e pouco interesse em investir no prestígio e realização pessoal.

Tratando-se ainda de ambiente escolar, uma realidade fortemente existente no país, fruto de um processo suscitado por diversos elementos, é a evasão. Nos debates e reflexões sobre esse tema, o uso de drogas aparece como um dos elementos que levam adolescentes ao abandono dos estudos (QUEIROZ, 2002; BITTENCOURT *et al.*, 2015; ALVES; KOSSOBUDZKY, 2002).

Portanto, a problemática desta pesquisa é identificar quais são os fatores socioemocionais que influenciam adolescentes a iniciarem o uso de substâncias químicas, e se há relação entre seu uso e a evasão escolar. Trata-se de um estudo com abordagem quanti-qualitativa com o objetivo de investigar, por meio da aplicação de um questionário multivariado, tais fatores entre pacientes de uma clínica masculina de reabilitação de menores no município de Cosmópolis, interior de São Paulo, que atende adolescentes de 12 a 18 anos internados por ordem judicial ou dos responsáveis.

2 | METODOLOGIA

Para o levantamento de dados, a proposta inicial do estudo era a aplicação do questionário a 30 internos da clínica. Entretanto, devido aos critérios de inclusão da pesquisa: estar internado no dia da aplicação do questionário e ter a autorização dos responsáveis, apenas 26 participaram. Para a autorização da coleta de dados, foi necessária a autorização do diretor da clínica; de um conselheiro tutelar, ou seja, um responsável indireto pelos internos; dos responsáveis diretos; e a autorização pessoal de cada adolescente, garantindo sua participação sigilosa e voluntária por meio de um *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (TCLE).

Para esta pesquisa, utilizou-se um questionário multivariado baseado na escala Likert, que é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários. Ao responderem a um questionário baseado nessa escala, os perguntados especificam seu nível de concordância com uma afirmação. A escala ganhou esse nome pela publicação de um relatório explicando seu uso por Rensis Likert (1932, pp.1-55). O questionário foi composto por 34 perguntas, das quais 32 eram de múltipla escolha e 2 abertas para qualquer resposta. As perguntas referiam-se a temas relacionados à vida pessoal, família, religião, amigos e escola.

3 | ANÁLISE INVESTIGATIVA SOBRE A RELAÇÃO ENTRE OS PROBLEMAS SOCIOEMOCIONAIS E O USO DE SUBSTÂNCIAS QUÍMICAS ILÍCITAS

Desde o nascimento até a morte, o corpo e a mente de todos os seres humanos passam por modificações e transformações. No entanto, em alguns desses momentos as mudanças são mais intensas e notórias. Um exemplo é o período da adolescência, representado, de acordo com a Organização Mundial de Saúde – OMS (1989), por indivíduos com idades entre 10 e 19 anos (MARTINS; NETO, 2014).

De acordo com Vieira *et al.* (2008), a puberdade, conhecida como a primeira fase da adolescência, é um período de desenvolvimento constante em que há a transição entre a infância e a descoberta da vida adulta. Nessa etapa do desenvolvimento humano, o adolescente dificilmente aceita orientações, já que ele próprio está testando a possibilidade de ser adulto, de tomar suas próprias decisões, e, portanto, ter controle e poder sobre si mesmo (MARQUES; CRUZ, 2000). O início do uso de drogas, a experimentação, o consumo eventual, indevido ou excessivo, ocorre principalmente nesse período da adolescência; período marcado por sentimentos, desejos e pensamentos inconsequentes que sugerem uma tentativa de controle emocional, social e pessoal (SCHENKER; MINAYO, 2005).

Dentre o total de 26 adolescentes com idades entre 12 e 18 anos que participaram da pesquisa, três (11,54%) internos possuem idades entre 12 e 13 anos, catorze (53,85%) deles entre 14 e 16, e nove (34,62%) possuem entre 17 e 18 anos. O número de internações varia entre uma vez, para dezesseis (61,53%) internos;

duas vezes para seis (23,07%), e três vezes ou mais para quatro (15,38%) deles. Em relação a atos infracionais, dezoito (69,23%) afirmaram já terem cometido algum ato durante a vida. Ademais, os participantes da pesquisa revelaram um início do consumo preocupantemente cedo, conforme mostra o quadro 1, que apresenta os dados referentes ao início e a frequência mensal do consumo de substâncias químicas ilícitas.

Início do consumo de drogas			Frequência de uso mensal		
Total	100%	26	Total	100%	26
10-13 anos	80,77%	21	5 a 10 vezes	11,54%	3
14-16 anos	19,23%	5	11 a 15 vezes	7,69%	2
17 ou mais	0%	0	16 a 22 vezes	0%	0
-	-	-	Mais de 23 vezes	80,77%	21

Quadro 1: Perfil dos participantes da pesquisa

Do total de respondentes, 21 deles, ou seja, mais de 80% iniciaram o uso no começo da adolescência, entre 10 e 13 anos. Em relação à frequência de uso, notou-se a mesma quantidade anterior: 21 (80,77%) adolescentes pesquisados alegaram uso de 23 ou mais vezes no mês anterior à internação. Essa quantidade é considerada “uso pesado” pela OMS, porque é superior a 20 vezes em um prazo de 30 dias (TAVARES *et al.*, 2001).

Os adolescentes estão em uma fase de transição, e por isso apresentam mudanças tanto psicológicas como fisiológicas, que influenciam as percepções sobre si mesmo e sobre os outros. Nessa fase de mudanças e descobertas, eles passam por conflitos emocionais de busca de identidade, autonomia e pertencimento a um grupo, por isso, o grupo de pares é essencial para determinar seus comportamentos (HERMETO *et al.*, 2010).

De acordo Silber e Souza (1998), a influência do grupo de iguais é um dos fatores mais significativos que predispõe ao uso de substâncias químicas. O adolescente cujos amigos usam o álcool, o fumo, e outras drogas ilícitas, certamente terá mais propensão a experimentar essas substâncias. O quadro 2 revela a influência direta dos colegas da escola e dos amigos no início do uso de substâncias químicas.

Influência direta no início do consumo de substâncias químicas					
Família		Colegas de escola		Amigos (rua, festas)	
Nº	%	Nº	%	Nº	%
4	15,38%	9	34,61%	13	50%

Quadro 2: Influência ao uso de drogas

A maioria (84,61%) dos adolescentes alegou ter sofrido influência direta de seus colegas da escola e dos amigos. Nota-se que o número de amigos da escola (34,61%) é pouco inferior ao número de amigos da rua, das festas, etc., (50%), que influenciaram os participantes ao início do uso de drogas, sugerindo que a escola é um local que facilmente possibilita o encontro e a experimentação de substâncias químicas ilícitas. Além de influenciar a iniciação, o grupo pode influenciar na escolha de quais substâncias usar. O quadro 3 apresenta as substâncias usadas pelos participantes e as usadas pelos amigos que os levaram ao início da experimentação.

Quais substâncias usava			Quais substâncias os amigos usavam		
Total	100%	Nº	Total	100%	Nº
Álcool	88,46%	23	Álcool	80,77%	21
Ecstasy	34,62%	9	Ecstasy	38,46%	10
Maconha	96,15%	25	Maconha	96,15%	25
Cocaína	88,46%	23	Cocaína	84,62%	22
Solventes	80,77%	21	Solventes	61,54%	16
Crack	19,23%	5	Crack	19,23%	5
LSD	53,85%	14	LSD	42,31%	11
Anfetaminas	7,69%	2	Anfetaminas	7,69%	2

Quadro 3: Substâncias consumidas pelos participantes e seus amigos.

Nessas questões do questionário, os adolescentes tinham a opção de escolher mais de uma substância usada. Dos 26 questionários aplicados, 12 apresentaram respostas idênticas nas duas questões. Entre as mais consumidas por eles e por seus amigos, percebeu-se uma grande semelhança e elevados resultados relacionados ao uso de drogas ilícitas como maconha, cocaína e LSD. Este fato sugere atenção, já que há uma forte relação entre o uso de drogas e a grupalidade esperada pela adolescência (DE MICHELI, 2000).

Como visto no quadro 2, apenas quatro (15,38%) participantes alegaram ter sofrido influência direta por algum familiar para iniciarem o uso de drogas. Entretanto, mesmo indiretamente, a família exerce um papel intenso de influência na vida e nas escolhas dos adolescentes. Além dos fatores de grupalidade e transição do desenvolvimento, o uso de drogas também está associado aos fatores familiares, como envolvimento de algum familiar em consumo de drogas lícitas e ilícitas; ausência de apoio materno e/ou paterno; não ter sido criado por ambos os pais; prática religiosa, entre outros (TAVARES *et al.*, 2001).

O quadro 4 se refere à estrutura familiar, ao histórico de uso de substâncias químicas no ambiente domiciliar e à presença de conflitos entre os participantes e algum familiar.

Situação conjugal dos pais	N / %	Conflitos com:	N / %	Drogas na família	N / %
Vivem juntos	3 / 11,54%	Mãe	15 / 57,69%	Alcoolismo	22 / 84,62%
Separados	16 / 61,53%	Pai	8 / 30,77%	Drogas ilícitas	19 / 73,08%
Nunca viveram juntos	7 / 7,69%	Irmão	11 / 42,31%	—	—

Quadro 4: Estrutura familiar

Verificou-se uma forte presença de substâncias químicas sendo usadas por familiares e influenciando direta ou indiretamente as decisões pessoais de uso pelos próprios adolescentes. Em relação ao alcoolismo, 22 (84,62%) dos internos declararam estar presente em sua família. Já para as drogas ilícitas, o número apresentado é um pouco menor, sendo de dezenove (73,08%) internos.

Nota-se que a separação dos pais, resultando assim em uma maior dificuldade de acompanhamento e orientação, colaborou para a iniciação e dependência do uso de drogas. Além disso, quinze (57,69%) adolescentes afirmaram possuir conflitos com a mãe e oito (30,77%) com o pai, evidenciando um quadro insatisfatório tanto para o adolescente quanto para os pais. De Micheli (2000) indica em seus estudos, que relacionamentos insatisfatórios e a presença de conflitos resultam em fatores de risco para o uso de substâncias químicas.

Neste contexto, portanto, como explica Schenker e Minayo (2003), o excesso de conflitos familiares colaborou para que os adolescentes buscassem nos amigos sua segurança emocional, pois são eles que preenchem o vazio causado pela falta da presença e do exemplo dos pais. As famílias com laços afetivos e os pais que possuem um papel efetivo na vida de seus filhos são cruciais para a prevenção de comportamentos antissociais na adolescência, pois esses comportamentos estão relacionados às más companhias e conseqüentemente o uso de drogas (KUMPFER; ALVARADO, 2003). Pesquisas concluem que usuários de drogas reclamam de pais presentes fisicamente, porém emocionalmente ausentes (Jurich; Polson; Jurich, 1985) e das brigas dos pais dentro de casa (Stanton; Todd, 1982). Filhos de pais ausentes, incapacitados, separados, mortos ou igualmente dependentes de drogas, em geral são usuários de drogas (ALVES, 2004).

As famílias com situação econômica precária, com ou sem a ausência do pai, são exemplos que apresentam fatores de risco para o uso de substâncias químicas:

Às mães cabe o cuidado, a provisão do sustento e a responsabilidade de educar os filhos: tarefas vividas como incompatíveis. As longas jornadas fora de casa, para a caça dos recursos insumos da sobrevivência, impedem o cuidado, deixando, por

exemplo, os filhos entregues a si mesmos e/ou a grupos de identificação, sintônicos – escola, programa social, igrejas etc. – ou distônicos – gangues, narcotraficantes, exploradores sexuais etc. Essas mães têm que passar a maior parte do tempo em trabalhos externos, como faxineiras, diaristas e os filhos ficam entregues a si próprios (HERMETO *et. al*, 2010, p. 646).

Como exposto pelo autor, nestes casos, por razão de necessidades econômicas, as famílias acabam por deixar seus filhos entregues a si mesmos e aos grupos sociais que os rodeiam, por isso, indiretamente, contribui para o início do uso de substâncias químicas, visto que a influência dos amigos e colegas é intensa, devido ao convívio mais frequente com eles do que com o próprio grupo familiar.

4 | A APARENTE RELAÇÃO ENTRE O USO DE SUBSTÂNCIAS QUÍMICAS E EVASÃO ESCOLAR

A evasão escolar é uma realidade fortemente presente em todo o país. De acordo com o INEP (2017), a taxa de evasão em todo o território brasileiro aumenta a partir do início do Ensino Fundamental II. A taxa de abandono estudantil no 5º ano é de 3% e aumenta para 4,7% no 6º. Os números crescem ainda mais a cada série, chegando a 12,9% no 1º ano do Ensino Médio.

Diversos e complexos são os fatores que contribuem para a decisão do abandono escolar. Entre eles, estão os relacionados ao psiquismo do aluno, como por exemplo, a maneira como institui relações com o processo de aprendizagem; o modo como interage com todo o ambiente escolar; o relacionamento que possui com seus colegas e seus professores; suas relações familiares, sociais, etc. Além disso, há os fatores relacionados à própria escola, como o perfil dos professores, a metodologia adotada, o ambiente e a estrutura escolar, entre outros (BRASIL, 2006).

Queiroz (2002) aponta que as más companhias e o uso de drogas, atrapalham o rendimento escolar do adolescente e em muitos casos, o leva ao próprio abandono acadêmico. Ou seja, apesar de existirem diversos fatores que contribuem para a evasão, ela ocorre mais frequentemente com estudantes que usam substâncias químicas (BAHLS; INGBERMANN, 2005).

Nível Escolar			Cursando a escola			Ambiente Escolar		
Total	100%	26	Total	100%	26	Total	100%	26
E.F. I	23,08%	6	Sim	26,92%	7	Prazeroso	42,31%	11
E. F. II	50%	13	Não	73,08%	19	Desconfortável	57,69%	15
E.M.	26,92%	7	-	-	-	-	-	-

Quadro 6: Relação pessoal dos participantes com a escola.

Do total de 26 adolescentes pesquisados, onze (42,31%) consideram a escola como um ambiente prazeroso, e ainda assim, um número menor de internos, apenas

sete (26,92%), estava frequentando a escola antes da internação. Ou seja, a evasão foi algo fortemente presente na realidade da amostra da pesquisa. Além disso, oito (30,77%) alegaram estar fora da escola havia anos. Nota-se, portanto, que mais de 73% dos participantes estavam evadidos e que, apesar das possíveis influências que os levaram a essa realidade, o uso de drogas possivelmente intensificou a ideia de abandono escolar.

5 | FATORES DE PROTEÇÃO AO USO DE SUBSTÂNCIAS QUÍMICAS

Diversos são os problemas socioemocionais que contribuem para adolescentes iniciarem o uso de substâncias químicas ilícitas. No entanto, cabe destacar a importância da verificação de quais desses problemas deveriam estar sendo evitados por instituições sociais que possuem a responsabilidade de ser de proteção para o uso de drogas, como a família e a escola. Ambos devem proporcionar uma construção de resiliência e confiança pessoal nos adolescentes, para que criem um espaço de criticidade e reflexão acerca do uso de entorpecentes e suas consequências. Com esta resiliência, estes adolescentes estarão menos vulneráveis às más influências e mais conscientes em relação às suas escolhas e ações que influenciarão o destino e a qualidade de sua vida (SCHENKER; MINAYO, 2005).

A família, como primeiro grupo social presente na vida da criança, exerce um importante papel no desenvolvimento pessoal do indivíduo. O adolescente, por estar em uma fase onde busca formar sua identidade, reproduz comportamentos de adultos, por isso, a família deve apresentar bons exemplos e bons modelos de condutas. Por esta razão, “o fato de haver um usuário em casa já pode ser um indicador de disfunção familiar que predisponha ao uso de drogas” (TAVARES, p. 795, 2004).

Portanto, ao se pensar em problemas socioemocionais que estão relacionados ao uso de drogas, a família deve ser levada em consideração. A compreensão de sua influência contribui para que os pais sejam mais conscientes do papel que exercem na consolidação de valores, crenças e atitudes contrárias à comportamentos que prejudicam a saúde e a mente de seus filhos adolescentes. Apresentam um menor consumo de substâncias químicas, os adolescentes que possuem maior suporte, afeto, apoio e compreensão familiar (PAIVA; RONZANI, 2009).

A escola, por sua vez, também necessita ser um fator de proteção tanto para o uso de substâncias químicas como para o abandono escolar. A evasão é um processo amplo que pode envolver diversos elementos influenciadores, entre eles, o uso de entorpecentes. Cabe à escola, portanto, oferecer educação de qualidade que seja um instrumento para motivar os alunos a ter plena consciência de seus atos e dos impactos que suas decisões causam. Deve promover projetos de prevenção para que sejam ressaltados os riscos causados pelo uso de substâncias químicas, sejam elas lícitas ou ilícitas, além da promoção de estímulos acadêmicos. O campo da

prevenção na escola é muito amplo, mas é viável e necessário trabalhar a formação da personalidade do indivíduo, além de aspectos familiares, sociais e econômicas (ANDRADE; BASSIT, 1995).

O ambiente escolar, de acordo com Schenker e Minayo (2005) é um poderoso agente de socialização dos adolescentes, visto que atende diversos públicos e estudantes com as mais distintas personalidades e particularidades. Além disso, possui fortes instrumentos que promovem a autoestima e o conhecimento próprio para a formação da identidade, tornando-o um fator necessário para a construção da resiliência dos adolescentes.

Ademais, outro fator considerado de proteção, é a prática da religiosidade, visto que é um dos meios para a manutenção e melhora das condições de saúde, das condições psicológicas e emocionais. Entre os possíveis modos que a religião influencia a saúde estão: o estilo de vida saudável, suporte social, um sistema de crenças, formas de expressar estresse, além da direção e orientação espiritual (MOREIRA, 2006).

Neste estudo, a relação com a religião apresenta-se descrita por meio da prática religiosa e do hábito de orar. Do total de participantes, dez (38,46%) adolescentes alegaram não ter prática religiosa, entretanto, em relação ao hábito de orar, apenas seis (23,08%) confirmaram não ter. Portanto, mesmo afirmando não praticar algo religioso, alguns adolescentes possuem contato por meio de orações, com quem acreditam ser Deus. Semanalmente, a clínica recebe grupos de jovens religiosos que transmitem mensagens bíblicas, sonhos para o futuro e princípios cristãos para estes adolescentes internados. Observa-se o desejo de mudança, de estar puro e frequentando uma igreja por oito (30,77%) deles. Lorch e Hughes (1985) afirmam que quanto maior o envolvimento com a religião menor o uso de entorpecentes.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como finalidade compreender quais os fatores de risco associados ao consumo de substâncias químicas e à evasão escolar. Notou-se que a grupalidade e a família estiverem presentes como sendo os maiores influenciadores ao início do uso de drogas. Os amigos, tanto da escola, quanto do convívio social fora dela, influenciaram de maneira direta na decisão, de acordo com a maioria dos participantes da pesquisa. Entretanto, sabe-se que a família, mesmo de maneira indireta, influencia o modo de pensar e agir de seus adolescentes. Foi identificado também, que o uso de drogas é associado à estrutura familiar, visto que, a maioria apresentou pais usuários de drogas lícitas e ilícitas. Além disso, pais ausentes e conflitos no lar, indicam que, a grupalidade esteve fortemente presente na vida dos adolescentes pesquisados, pois os amigos foram o apoio para lidar com problemas familiares.

Em relação à evasão escolar, verificou-se que mais de 70% dos respondentes alegaram estar fora da escola; e que muitos são os fatores que contribuem para este abandono dos estudos. Mesmo que o consumo de drogas possivelmente facilite essa

realidade, a pesquisa conclui que poucas foram as informações obtidas durante o levantamento de dados sobre o assunto, e que, portanto, há apenas uma aparente relação entre o início do consumo de substâncias químicas, e a evasão escolar. Sugere-se que novas pesquisas sejam feitas para uma melhor investigação sobre os fatores que influenciam adolescentes a iniciarem o uso de substâncias químicas e posteriormente abandonarem a escola, ou vice-versa.

As escolas têm sido alvo de compra, venda e uso de substâncias químicas, por isso, os profissionais da educação em seus esforços preventivos devem atentar para esse comportamento e assim intervir de maneira eficaz. Uma das sugestões preventivas tem por objetivo trabalhar com os alunos a importância da formação escolar em sua vida e incentivá-los a participarem de atividades oferecidas pela escola, juntamente com seus familiares. É importante que a escola responsável ofereça serviços de saúde para que os alunos possam ser conscientizados sobre as consequências do uso de drogas em termos de qualidade de vida. Também é recomendável que se ofereça atendimento psicológico gratuito para os alunos e familiares e promova encontros de discussão relativos ao uso de substâncias químicas e modos de prevenção, através de seminários, cursos e debates sobre o assunto.

Percebeu-se, por meio da pesquisa, que os hábitos religiosos e a prática de orar estão presentes na realidade dos jovens pesquisados, visto que a clínica oferece um encontro com a religião, como forma de tratamento para a dependência. Portanto, conclui-se que a religiosidade é considerada um fator de proteção ao uso de drogas, juntamente com a escola e a família, que, apesar de apresentarem problemas estruturais, exercem um papel fundamental na formação da identidade e da resiliência dos adolescentes.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. M. Ausência da figura paterna leva ao consumo abusivo de drogas. **Jornal da Unicamp**. Campinas, ago. 2004. p. 11. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/agosto2004/ju262pag11a.html>. Acesso em: 06 jun. 2018.

ALVES, R; KOSSOBUDZKY, L. A. Caracterização dos adolescentes internados por álcool e outras drogas na cidade de Curitiba. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 6, n. 1, p.65-79, 2002.

AMPARO, D. M.; GALVÃO, A. C. T.; CARDENAS, C.; KOLLER, S. H. A escola e as perspectivas educacionais de jovens em situação de risco. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 12, n. 1, p.69-88, jan./jun. 2008.

ANDRADE, A. G.; BASSIT, A. Z. In: **Avaliação de programas de prevenção de drogas**. São Paulo: GREA – Ipq – HC – FMUSP, 1995.

BAHLS, F. R. C.; INGBERMANN, Y. K. Desenvolvimento escolar e abuso de drogas na adolescência. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 4, n. 22, p.395-402, out./dez. 2005.

BITTENCOUR, A. L. P.; FRANÇA, L. G.; GOLDIM, J. R. Adolescência vulnerável: fatores biopsicossociais relacionados ao uso de drogas. **Revista Bioética**, Brasília, v. 23, n. 2, p.311-319, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Alunas e alunos da EJA**. Brasília: Coleção: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, 2006.

CEBRID. Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas. **Levantamento de dados sobre o consumo de drogas psicoativas entre estudantes do Ensino Fundamental e Médio das redes pública e privada de ensino nas 27 capitais brasileiras**. Brasília: Senad, 2010.

DE MICHELI, D. **Uso de Drogas por adolescentes**: adaptação e Validação de um Instrumento de Triagem (DUSI) e Estudo das Razões do Uso Inicial. São Paulo, 2000. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2000.

HERMETO, E. M. C.; SAMPAIO, J. J. C.; CARNEIRO, C. Abandono do uso de drogas ilícitas por adolescente: importância do suporte familiar. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Fortaleza, v. 34, n. 3, p. 639-652, jun./set. 2010.

JINEZ, M. L. J.; SOUZA, J. R. M.; PILLON, S. C. Uso de drogas e fatores de risco entre estudantes de ensino médio. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 17, n. 2, 2009.

JURICH, A. P.; POLSON, C. J.; JURICH, J. A. Family factors in the lives of drug users and abusers. **Adolescence**, v. 20, n. 77, p. 143-159, 1985.

KUMPFER, K. L.; ALVARADO, R. **Family Strengthening Approaches for the prevention of Youth Problem Behaviors**. *American Psychologist*, p. 457-465, 2003.

LIKERT, R. *A Technique for the Measurement of Attitudes*. **Archives of Psychology**, 140: pp. 1-55, 1932.

LORCH, B.R.; HUGHES, R.H. - **Religion and youth substance use**. *Journal of Religion and Health* 24(3): 197-208, 1985.

MARQUES, A. C. P. R.; CRUZ, M. S. O adolescente e o uso de drogas. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 22, n. 2, p.32-36, dez. 2000.

MARTINS, N. R. M.; NETO MELLO, J. Adolescente, esse ser em transformação. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**: produção didático-pedagógica, 2014. Curitiba: SEED/PR., 2014.

MOREIRA, A. A.; LOTUFO, N. F., & KOENIG, H. G. Religiosidade e saúde mental: uma revisão. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v.28, n.3, p. 242-250, 2006.

OMS. **Saúde Reprodutiva de Adolescentes**: uma estratégia para ação. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 1989.

PAIVA, F. S.; RONZANI, T. M. Estilos parentais e consumo de drogas entre adolescentes: revisão sistemática. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 14, p.177-183, jan./mar. 2009.

QUEIROZ, L. D. Um estudo sobre a evasão escolar: para se pensar a inclusão social. In: 25º Reunião anual da Anped, 2002. **Anais**. Caxambu, v.1, n.1, p. 1-15, 2002.

SCHENKER, M.; MINAYO, M. C. S. A implicação da família no uso abusivo de drogas: uma revisão crítica. **Ciência Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 8, p.299-306, jan. 2003.

_____. Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. **Ciência Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p.707-717, jun./set. 2005.

SENAD. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. **Relatório brasileiro sobre drogas**, Brasília:

SENAD, 2009.

SETZER, S. A educação pode contribuir na prevenção do consumo de drogas? **Arte Médica Ampliada**, Belo Horizonte, v. 3, p.4-11, 1999.

SILBER, T. J.; SOUZA, R. P. **Uso e abuso de drogas na adolescência: o que se deve saber e o que se pode fazer**. Adolescência Latinoamericana, Buenos Aires, v. 1, p.148-162, jan. 1998.

STANTON, M. D.; TODD, T. C. Associates. **Family Therapy of Drug Abuse and Addiction**. New York: Guilford Press, 1982.

TAVARES, B. F.; BÉRIA, J. U.; LIMA, M. S. Prevalência do uso de drogas e desempenho escolar entre adolescentes. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 35, n. 2, p.150-158, 2001.

_____. Fatores associados ao uso de drogas entre adolescentes escolares. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 38, n. 6, p.787-796, 2004.

VIEIRA, P. C.; AERTS, D. R. G. C; FREDDO, S. L; BITTENCOURT, A.; MONTEIRO, L. Uso de álcool, tabaco e outras drogas por adolescentes escolares em município do Sul do Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p.2487-2498, nov. 2008.

O IMPACTO DA INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DE UMA INSTITUIÇÃO PRIVADA NO INTERIOR DE SÃO PAULO

Caroline Amanda Pinheiro

Centro Universitário Adventista de
São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Karina da Silva Eustáquio

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Maria Aparecida Mendes de Souza Simplício

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Luciane Weber Baia Hees

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

RESUMO: A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) apontou recentemente a necessidade de acompanhar a atuação profissional dos egressos como uma maneira de avaliar a qualidade dos cursos. Diante disso, a presente pesquisa tem por objetivo investigar o índice de permanência na profissão entre alunos que concluíram a graduação entre os anos de 2013 a 2016 no curso de pedagogia, de uma instituição privada no interior de São Paulo, para discutir posteriormente possíveis

relações com os currículos da formação inicial. Através de um questionário virtual foi realizado levantamento para avaliar a inserção, a evolução e a permanência profissional dos egressos. Constatou-se que o motivo do abandono profissional do grupo pesquisado foi a necessidade de buscar melhores oportunidades em outras áreas devido ao mercado de trabalho saturado, os baixos salários e más condições de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Egressos; Carreira docente; Inserção profissional

ABSTRACT: The Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) recently pointed out the need to monitor the professional performance of graduates as a way to evaluate the quality of the courses. In the view of this, the present research aims to investigate the index of permanence in the profession among students who completed their graduation between the years of 2013 and 2016 in the pedagogy course, in a private institution in the interior of São Paulo, to later discuss the possible relations with the curriculum of the initial formation. Through a virtual questionnaire, a survey was carried out to evaluate the insertion, evolution and professional permanence of the graduates. It was found that the reason for the professional abandonment of the group studied was the need to seek better opportunities in other areas due to the saturated labor market,

low wages and working conditions.

KEYWORDS: Graduates; Teacher career; Professional insertion

1 | INTRODUÇÃO

Ao iniciar a carreira, muitos pedagogos se deparam com os desafios da sala de aula, e percebem que acontece um choque com a realidade, quando notam a diferença entre a teoria estudada durante o curso e a prática docente. Essa dificuldade relatada, é detalhada por Huberman (1992) em seu estudo sobre os ciclos de vida profissional dos professores, onde ele descreve cinco fases que a maioria dos profissionais docentes vivenciam desde o início da carreira.

Na primeira fase do ciclo de vida profissional dos professores é onde se concentra grande parte dos desafios. Como salienta Maria (2015) “[...] Dar conta de atividades burocráticas e pedagógicas da sala de aula: preenchimento do diário de classe ou ainda planejamento da aula; dentre outras tantas tarefas”. Os professores têm a necessidade de desenvolver muitas habilidades em um tempo reduzido e em uma realidade desconhecida, tudo isso mantendo certo equilíbrio pessoal (GARCIA, 1999).

Esse estudo partiu do interesse de pesquisar como acontece a formação dos professores ao longo da carreira e por que muitos desistem de sua escolha profissional depois de formados. Carreira docente, formação do professor e a atuação profissional são fontes de estudos recentes no meio acadêmico, como os estudos de França (2015) e outros.

Essas informações referentes ao que foi pesquisado nos levaram a analisar um grupo de alunos, que se formaram nos últimos quatro anos, em uma instituição privada no interior de São Paulo. Com base nos dados da pesquisa busca-se o índice de desistência da carreira docente. Logo que se concluí a graduação e ingressa na profissão, há um índice considerável de desistência.

Esse índice se dá em cerca de 33% dos profissionais, isso acontece devido a insegurança, indisciplina dos alunos e material inadequado, como afirmam os estudos de Gold (1996). As questões mais relevantes que levam a esse quadro de desistência, podem ser devido as dificuldades em lidar com um ambiente que não transmita segurança, resultando em dificuldade de adaptação e resistências enfrentadas por parte da escola, dos alunos, e até mesmo por parte de outros professores (BOZU, 2010).

Este ambiente que gera uma certa insegurança aos professores principiantes segundo Guarnieri (1996, p.15) diz:

Como se não bastasse a situação profissão nova que está vivendo, os professores que iniciam a carreira não contam muitas das vezes com a colaboração e apoio por parte dos profissionais mais experientes que fazem a escola e acabam passando por um aumento do estresse no primeiro ano de docência; são cobrados, por parte da escola, com as mesmas exigências que os professores mais antigos; tem pouco

Com estas afirmações e desafios encontrados por parte dos professores iniciantes acredita-se ser válido a pesquisa referente a desistência da profissão dos egressos, onde se constitui em uma realidade entre os alunos que concluíram a graduação nos anos de 2013 a 2016 no curso de pedagogia de uma instituição privada no interior de São Paulo. Diante de tais considerações configura-se como problemática central da presente pesquisa a seguinte questão:

Qual o índice de permanência na carreira docente entre os que se formaram no curso de pedagogia nos anos de 2013 a 2016? A hipótese deste estudo é a de que o índice de desistência logo no início da carreira docente pode ocorrer devido ao choque com a realidade quando esta é comparada ao aprendizado teórico na graduação, as condições de trabalho, baixa remuneração, desvalorização do profissional, indisciplina dos alunos ou melhor oportunidade em outras áreas.

O objetivo da pesquisa foi investigar o índice de desistência entre alunos que concluíram a graduação entre os anos de 2013 a 2016 em um curso de pedagogia de uma instituição privada no interior de São Paulo. Para tal foi necessário: (a) Pesquisar quais os principais desafios encontrados ao se deparar com a realidade da sala de aula logo após a formação; (b) Verificar a situação profissional dos que se formaram nos últimos quatro anos; (c) Investigar o índice de evasão profissional dos pesquisados; (d) Identificar a participação desse público alvo em formação continuada, com a finalidade de constatar o desenvolvimento profissional do mesmo.

A relevância deste estudo está em apontar os desafios que surgem no início da docência, e discutir porque ocorre um índice significativo de desistência no egresso dos profissionais docentes. O material que resultou desta pesquisa, pôde favorecer ao curso de pedagogia da instituição pesquisada, ao fornecer dados sobre o egresso, sua carreira profissional, formação continuada e uma avaliação institucional realizada pelos que concluíram a graduação nos anos de 2013 a 2016.

Com o interesse de entender o comportamento humano frente a certas situações, esse tema já vem sendo objeto de estudos científicos desde a década de setenta, quando surgiu então a primeira pesquisa mostrando a socialização de adultos e determinantes da carreira dos professores de Chicago (BECKER, 1970). Esse tipo de pesquisa ainda é escasso no Brasil. Até então a maioria dos estudos eram apenas para o início da carreira.

Com o passar do tempo o interesse tem sido direcionado para compreender melhor o destino profissional dos professores e o que determina isso (HUBERMAN 1992). As fases propostas por Huberman (1995) foram a base para a pesquisa, com apoio de outros autores, que demonstram de forma clara os desafios do professor, que pode levar a um possível abandono da carreira (tais fases serão tratadas no desenvolvimento do texto).

O resultado dessa pesquisa contribuiu para a linha de pesquisa do curso, nos

estudos voltados para a formação docente e o profissional gestor (Grupo GIED, liderado por Dra. Luciane W. B. Hees). A pesquisa foi enviada para 286 alunos do curso de pedagogia que se formaram entre 2013 e 2016 de uma instituição privada no interior de São Paulo. Sendo 71 alunos em 2013, 116 em 2014, 53 em 2015 e 42 em 2016. Contudo, 41 alunos responderam à pesquisa.

Os alunos foram solicitados, de forma virtual, a responderem um questionário com perguntas abertas e fechadas, referentes à permanência na profissão e sobre formação continuada. É importante destacar que, por questões éticas, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética através da plataforma Brasil, pois a pesquisa contém informações pessoais, como remuneração, de forma que o pesquisado não seja mencionado. Esta pesquisa colheu os resultados de forma *online* sem precisar expor qualquer pessoa e sua individualidade, deixando o questionado livre para responder as perguntas que serão abertas e fechadas ao mesmo tempo, de maneira natural e a vontade, podendo desistir a qualquer momento

2 | INSERÇÃO NA PRÁTICA

A inserção na prática docente é relatada de forma detalhada no estudo do ciclo profissional dos professores, e esse choque com a realidade é descrito na etapa do início da carreira. Esta iniciação na carreira para Garcia (1999), também é considerada como um período desafiante para o professor iniciante. O professor iniciante, ensina enquanto está aprendendo a ensinar. O autor continua a salientar os choques do real em que o professor se depara em sala de aula trazendo a complexidade, desde o início, segundo Huberman (1992. p.39):

O aspecto da “sobrevivência” traduz-se o que se chama vulgarmente “o choque do real”, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“eu estou e me aguentar?”), a distância entre as ideias e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relação demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didático inadequado e etc.

Sendo um processo difícil e confuso o início da carreira para o professor, Vaillant (2014) menciona que este também é um período propício para inovações em relação a prática do professor. Quando se pensa assim é fácil lembrar que o professor iniciante muitas vezes não tem um amparo quando inicia a profissão na escola. É um contexto típico no Brasil, professores abandonarem o trabalho, e o recém-formado, sem experiência, chega na escola tendo que assumir uma sala de aula, com vinte, vinte e cinco ou trinta crianças dentro de uma sala.

Enquanto em outras profissões o iniciante é vigiado, tendo auxílio em seu trabalho rotineiro, o professor que está iniciando é colocado na sala como o regente oficial da sala. Levando isso em questão como também outros desafios encontrados

pelo professor iniciante Huberman (1992), em seu estudo sobre os ciclos de vida profissional dos professores, ele descreve cinco fases que a maioria dos profissionais docentes vivenciam desde o início da carreira. Essas fases são:

A primeira fase é descrita como sendo de experimentação. Nesse momento do egresso da carreira, é o momento de motivação e empenho, é uma busca por novos estímulos e novas ideias. Lawall *et al.* (2000), salientam que este período é de sobrevivência e descobertas.

A segunda fase é de estabilização, caracterizada por uma tomada de decisão, do “eu professor” começar a viver e ter voz diante do corpo escolar de desenvolvimento profissional, segundo Fuller (1969), é uma fase de busca de novas metodologias.

A terceira fase é a da serenidade/conservantismo, é descrita pelo autor como o momento em que o professor já conhece a rotina e consegue prever o que será da classe em uma determinada situação. Cooper (1989) menciona que o professor busca por novos estímulos, sente uma necessidade de participação, assim consegue alcançar uma eficácia em seu trabalho. É também o momento em que o professor consegue ser um participante ativo ou não dentro do âmbito escolar, segundo Lawall *et al.* (2000), mencionam que:

Esta fase é a mais longa do professor onde se encontram três tipos básicos:

- a) Aqueles que investem seu potencial no desenvolvimento como docente, buscando como diversificar seus métodos e práticas e as formas mais adequadas de aplicá-las no ensino;
- b) Outros que se envolvem mais com o ensino o sistema administrativo, visando a promover-se profissionalmente;
- c) Aqueles que aos poucos reduzem seus compromissos com a docência, podendo abandoná-la ou exercer outra profissão paralela. (LAWALL *et al.* 2000, p.3)

A quarta fase é a serenidade e distanciamento, caracteriza-se por uma situação estável do professor. Nesta fase o que os outros pensam já não afeta tanto o pensamento do professor, neste período também o professor já consegue prever o que vai acontecer antecipadamente. E a última fase de desinvestimento/ preparação para a aposentadoria, esse momento é o fim da carreira, quando há uma diminuição nos planos pessoais e institucionais. Garcia (1999), mostra que o conceito de desenvolvimento profissional vem se modificando durante a última década, também organizando o ciclo de vida profissional dos professores.

O autor divide esse ciclo em quatro partes, a fase de pré-treino, a fase de formação inicial, a fase de iniciação e a fase de formação permanente. Na primeira fase do ciclo de vida profissional dos professores, é onde o professor influencia os seus alunos com experiências do passado, de quando eram alunos. Na segunda fase é onde acontece a preparação formal para ser professor.

Os primeiros anos da docência efetua-se na terceira fase. E na última fase, é onde se aprende de forma constante, através de instituições de ensino ou de forma

pessoal.

Há um certo conflito de identidades nessa fase da carreira (inicial), esse conflito consiste entre duas identidades, o de ser aluno e de tornar-se professor. Há ainda um stress, medos e incertezas que se manifestam, e devido à falta de experiência na área, precisa de mais tempo para resolver as questões complexas que surgem na prática pedagógica.

Diante desta aparente realidade, surge o sentimento de solidão e o distanciamento do grupo de profissionais a mais tempo na área, o que resulta em desequilíbrio e sobrecarga cognitiva, gerando sensação de ausência de domínio fundamentais na profissão (PERRENOUD, 2002).

3 | DESISTÊNCIA NOS PRIMEIROS ANOS DE DOCÊNCIA

Nota-se que há pesquisas científicas que mostram um índice de evasão no egresso e permanência dos pedagogos em sua área específica de formação, pois muitos destes encontram dificuldades na profissão e acabam não exercendo a função de professor, ocorrendo assim um índice significativo de abandono, como afirma a pesquisa “Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores” de Teodora *et al.* (2014, p. 513).

Esse índice acontece em pelo menos 20% dos profissionais que afirmam desistir por salários, condições de trabalho, e principalmente indisciplina. Essa desvalorização ainda acontece mesmo sendo duas das metas do Plano Nacional de Educação (2014), os outros 80%, afirmam que sua permanência se dá pelo valor afetivo e por sua realização pessoal.

De acordo com o modelo de desenvolvimento profissional de Huberman (1995), o ciclo de vida profissional dos professores se constitui de algumas fases, sendo elas: fase de experimentação e diversificação, fase de estabilização, fase do início da carreira, fase da serenidade/conservantismo e fase do desinvestimento/preparação para a aposentadoria. Nesse ciclo, é onde o autor afirma ocorrer o choque com a realidade e muitos profissionais acabam desistindo da profissão.

4 | METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada por meio de um questionário online, usando a ferramenta de e-mails. Foi escolhido este meio de comunicação, porque os participantes já se formaram e suas moradias são em diversos lugares do Brasil. Os materiais utilizados foram: lista de alunos formados no curso de pedagogia entre 2013 a 2016, dos quais 72 pessoas são de 2013, 117 são de 2014, 54 são de 2015 e 43 são de 2016, ao total foram enviados 286 questionários, contudo 41 alunos participaram desta pesquisa.

O número de participantes variou por alguns motivos como pessoas que mudaram

de e-mail ou que colocaram e-mails errados na secretaria da instituição pesquisada e ao enviar os questionários não chegaram as pessoas. O questionário virtual foi montado em uma plataforma online com perguntas abertas e fechadas, tendo a finalidade de investigar o índice no egresso da profissão, a situação profissional e a participação em formação continuada no público estipulado pela pesquisa.

O questionário se encontra no link:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScHEhgqKjyJHlhHHh0cXyXyeIOT9RiN9hj9zYM20cdTLzunxw/viewform> ao abrir o link disponibilizado, o participante teve as opções de concordar ou não com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a partir de sua resposta ele passou para as etapas do questionário. Este questionário foi elaborado em quatro etapas, sendo elas:

A primeira, é de identificação pessoal. Nessa primeira etapa, o participante preencheu os espaços das perguntas com seus dados pessoais, era um campo obrigatório para avançar para a segunda etapa que é a análise da situação profissional. As perguntas são referentes ao momento em que o participante estava vivendo em sua área de atuação. Na terceira etapa, as perguntas foram direcionadas a carreira docente, com questões fundamentadas em Huberman (1992) e adaptadas ao questionário.

Na última etapa, o participante fez uma breve avaliação institucional. Com a finalidade de investigar o índice de evasão no egresso da carreira docente, e a atuação na área profissional de alunos que concluíram a graduação entre os anos de 2013 a 2016, em um curso de pedagogia de uma instituição privada no interior de São Paulo.

A pesquisa se denomina qualiquantitativa, de natureza aplicada. O procedimento adotado pelo grupo foi de levantamento de dados, onde foi realizado em uma instituição privada no interior de São Paulo.

Para iniciar o processo da pesquisa, depois de um estudo sobre a relevância do assunto e busca de materiais científicos, um questionário virtual foi elaborado com perguntas sobre os desafios encontrados durante a formação acadêmica, o egresso, permanência e formação continuada de alunos que se formaram no período estipulado pela pesquisa.

Tendo recebido da secretaria da universidade os contatos dos alunos, foi enviado a todos pedindo para que respondessem o questionário no link disponibilizado, um breve resumo da finalidade da pesquisa e de como esses dados recolhidos seriam usados. O sistema por sua vez, proporcionou os gráficos que foram preenchidos automaticamente durante as respostas dos participantes, dando os resultados e suas porcentagens.

Foi enviado também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) descrito de forma mais detalhada nos aspectos éticos dessa pesquisa, de acordo com o modelo da instituição pesquisada.

5 | ANÁLISE DE DADOS

Esse estudo fez parte de um projeto guarda-chuva, que aborda quatro etapas:



- Identidade pessoal -> Perfil do sujeito pesquisado. Esta primeira etapa era basicamente para conhecer e saber melhor quem eram os participantes da pesquisa.
- Situação profissional -> Contexto que o sujeito estava. Esta etapa foi colocada no trabalho com a intenção de investigar e ter respostas de como este profissional que concluiu o curso se encontrava no momento atual em sua profissão.
- Carreira docente -> Compreender o destino profissional dos professores e o que determinava isso. Esta etapa era para levantar algumas respostas do que e por que os participantes se encontraram do jeito que se encontraram.
- Avaliação institucional -> Oferecer elementos para melhorar a qualidade dos serviços prestados pela Instituição de Ensino Superior (IES).

O problema de pesquisa desse estudo encontrou-se contemplado na etapa “Situação Profissional”.

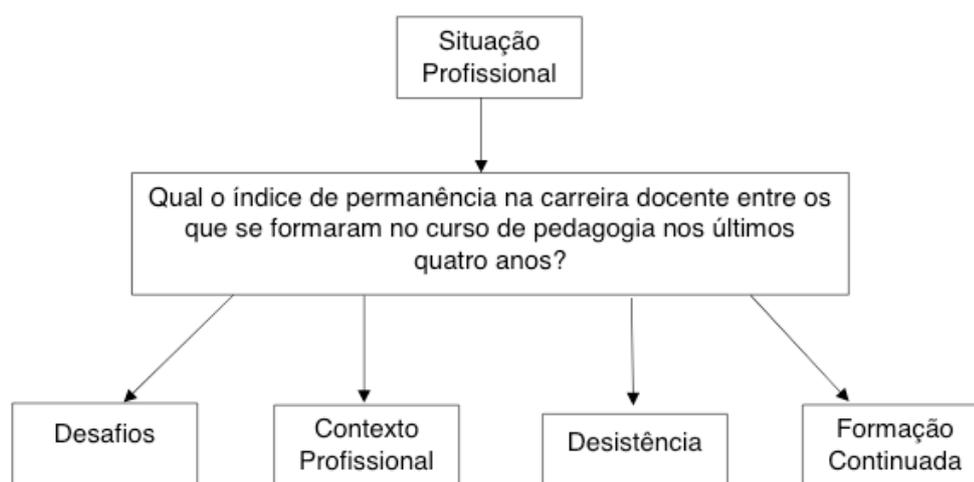


Figura 1: Sistema de análise dos questionários dos egressos.

6 | APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

I – Identificação dos respondentes:

Dos 286 sujeitos selecionados, para a primeira etapa deste projeto guarda-chuva selecionou-se 41 sujeitos respondentes (egressos do curso de pedagogia). Esse critério se deu devido as devolutivas recebidas até o momento de apresentação dos primeiros resultados, sendo que alguns retornaram como e-mails não válidos e outros sujeitos responderam afirmando que não eram do curso específico. Foi reenviado um segundo e-mail lembrando e solicitando que todos respondessem. Na segunda etapa do projeto teve um número maior de respondentes, contudo pouquíssimos retornaram com respostas. Devido a isso, não foi colocado nos resultados por serem tão poucos e não acrescentarem em resultados que modificariam nossas conclusões.

Sobre a idade dos sujeitos participantes, a maioria nasceu entre os anos de 1991-1994. Quanto ao gênero dos respondentes, 95% são do gênero feminino, isso se deve a própria característica do curso de pedagogia, no qual a maioria dos alunos são desse gênero.

Para tentar responder o problema de pesquisa, elencou-se como percurso, abordar os principais desafios encontrados ao se deparar com a realidade da sala de aula verificando a situação profissional dos recém-formados, além de buscar investigar o índice de evasão profissional dos pesquisados e se estão adquirindo a formação continuada com a finalidade de constatar o desenvolvimento profissional do mesmo. Desses objetivos seleciona-se os eixos para análise de dados, a saber:

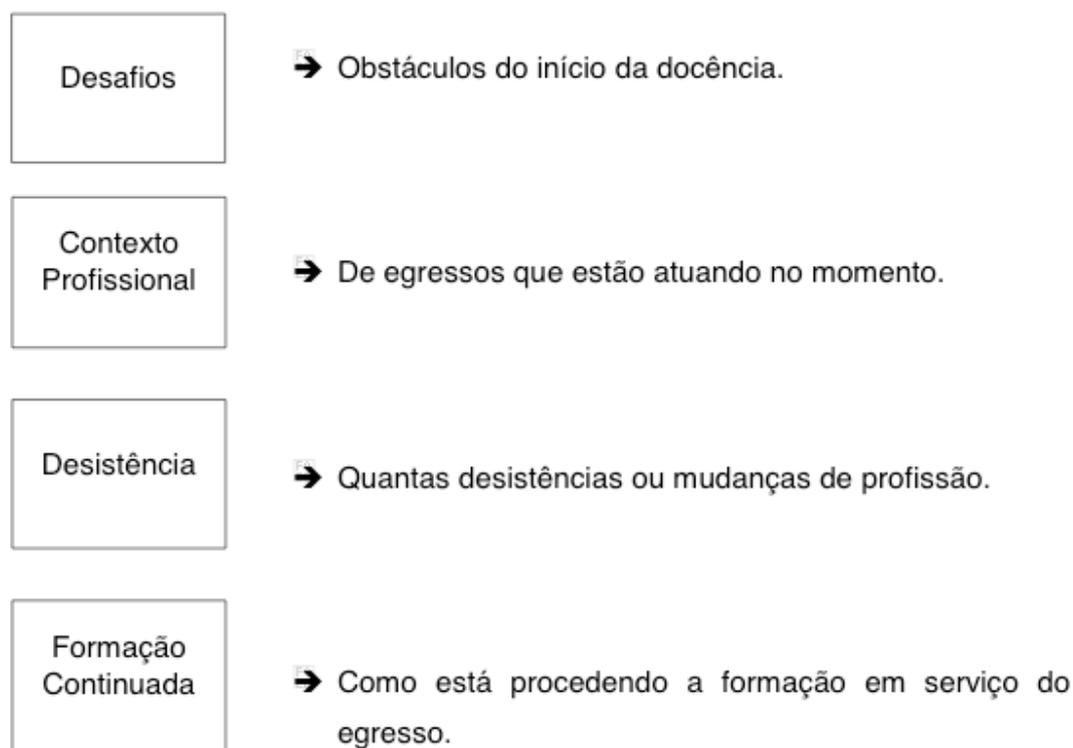
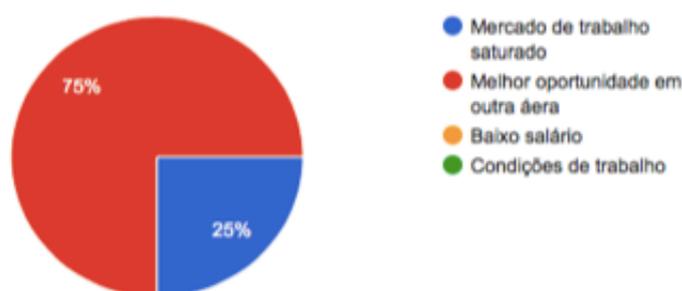


Figura 02 - Eixos de análises.

Eixo de análise 01 – Desafios

O principal motivo pelo qual você não exerce atividade profissional na sua área de formação é:

4 responses



01 - Gráfico da Análise da situação profissional.

Fonte: resultados dos questionários enviados aos egressos.

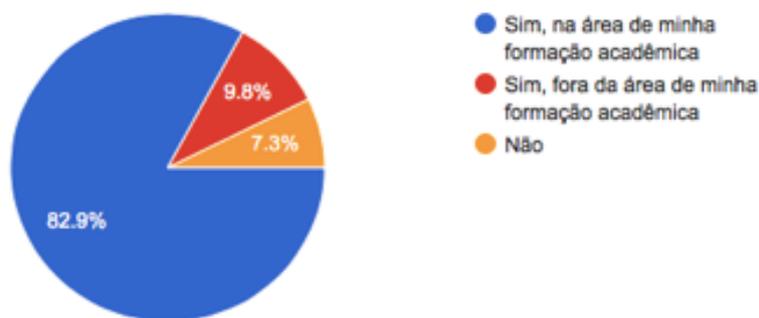
Analisando o gráfico 01, concluiu-se que 75% dos entrevistados não exercem atividade profissional na sua área, porque há melhor oportunidade em outras, 25% dos respectivos entrevistados relataram que o mercado de trabalho está saturado. São resultados divergentes a teoria desta pesquisa, autores como Perrenoud (2002), Huberman (1992) salientam que os pontos significativos para a desistências acontece

pelo choque com o real. O eu professor dentro de sala de aula, o apoio que muitos professores não possuem segundo Guarnieri (1996). Confirmando assim uma de nossas hipóteses.

Eixo de análise 02 – Contexto profissional

Você está exercendo atividade profissional atualmente?

41 responses



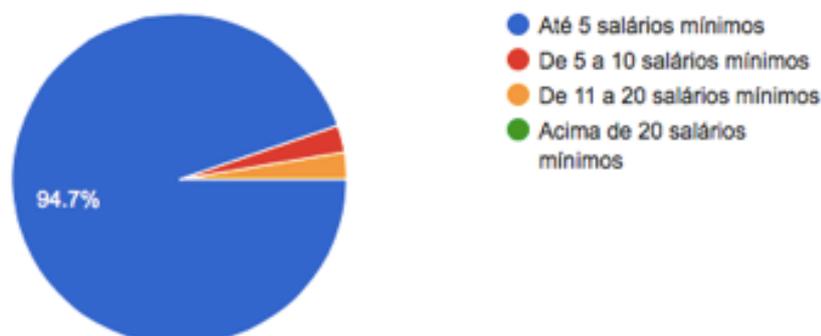
02 - Gráfico da Análise da situação profissional.

Fonte: resultados dos questionários enviados aos egressos.

Analisando as respostas do eixo de análise 02, constata-se que 82,9% dos respectivos entrevistados disseram que estão exercendo atividade profissional atualmente na área de formação acadêmica, 9,8% estão fora da área de formação acadêmica, 7,3% não estão exercendo atividade profissional atualmente. Atendendo o questionamento que foi levantado ao iniciar esse estudo, a saber: se houve permanência destes educadores na área de formação inicial? Identificamos que 82,9% permaneceram atuando na área de formação inicial.

Qual é a sua faixa salarial?

38 responses

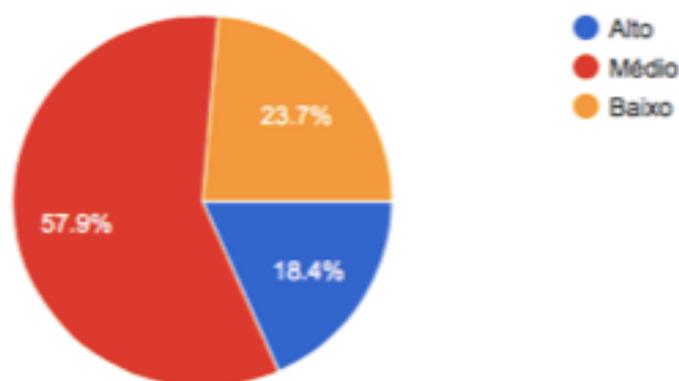


03 - Gráfico da Análise da situação profissional.

Verificando o resultado da análise do gráfico 03, pode-se notar e constatar que 94,7% dos entrevistados ganham até 5 salários mínimos e a satisfação dos mesmos no gráfico 04 mostra que apenas 18,4% demonstram estar satisfeitos com as suas situações financeiras. Segundo Teodora *et al.* (2014), é este um dos pontos de desmotivação com o trabalho, é também uma das hipóteses deste estudo para que aconteça uma desistência dessa profissão, ainda no gráfico 04, 57,9% estão com uma satisfação média e 23,7% estão baixas. Os dois gráficos 03 e 04, quando analisados conjuntamente mostram a insatisfação salarial.

Qual o seu nível de satisfação na sua situação profissional no aspecto financeiro?

38 responses



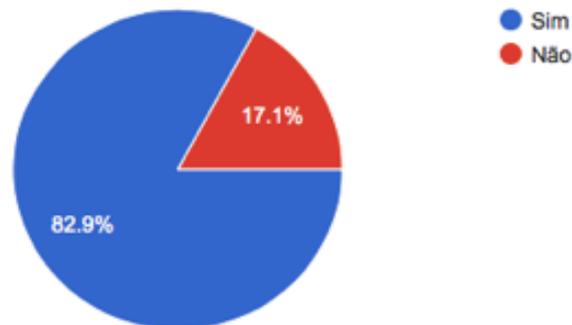
04 - Gráfico da Análise da situação profissional.

Fonte: resultados dos questionários enviados aos egressos.

Eixo de análise 03 – Desistência

Huberman afirma que existem ciclos na vida profissional. Esses ciclos são: Fase de experimentação, fase de estabilização, fase do início da carreira, fase da serenidade e fase do desinvestimento, que é a preparação para a aposentadoria. Você acredita que essas fases sejam reais?

41 respostas



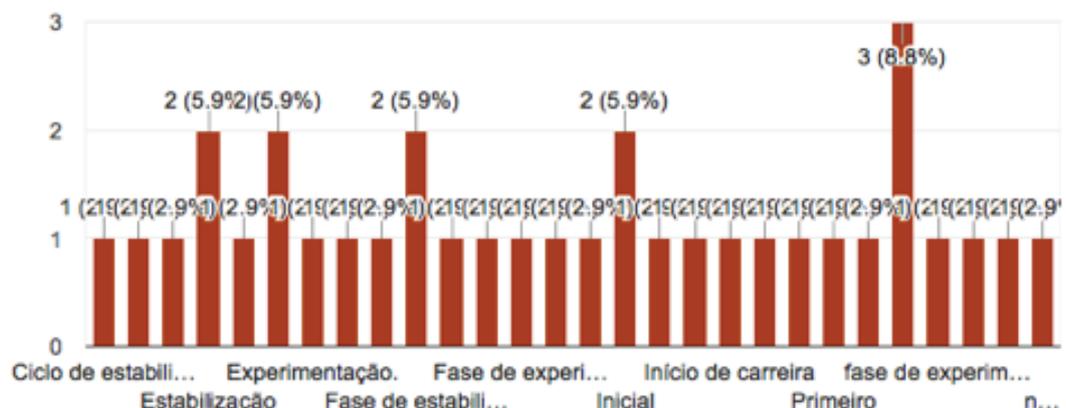
07 - Gráfico da Análise da situação profissional.

Fonte: resultados dos questionários enviados aos egressos.

Observando o gráfico 07, pode-se concluir que 82,9% dos entrevistados que são professores, acreditam nas fases apontadas por Huberman (1992), já 17,1% afirmam que isso não ocorre na prática.

Em qual ciclo você se encontra?

34 respostas



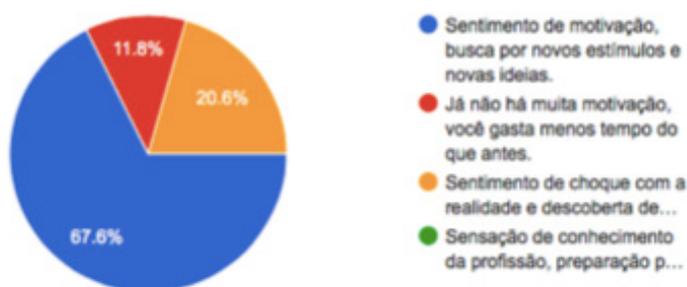
08 - Gráfico da Análise da situação profissional.

Fonte: resultados dos questionários enviados aos egressos.

O gráfico 08, aponta o que já prevíamos: 8,8% dos entrevistados acreditam estar na primeira fase, que é a fase de experimentação, fase inicial, entretanto, teoricamente todos deveriam ter assinalado estar nessa fase, pois estão formados no máximo há 5 anos. Essa diferença nas respostas pode ter ocorrido por três fatores: os professores não sabem identificar e refletir sobre sua própria prática, já estão trabalhando há mais tempo do que estão formados ou são exceção a ideia de ciclo de vida docente.

Quais os sintomas que te fazem acreditar que esteja nesse ciclo?

34 responses



09 - Gráfico da Análise da situação profissional.

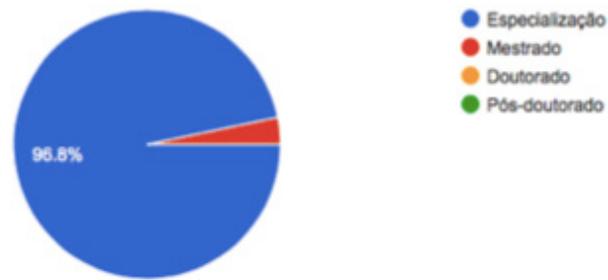
Fonte: resultados dos questionários enviados aos egressos.

Verificando o gráfico 09 constatou-se que 67,6% dos entrevistados afirmam ter os sentimentos de novos estímulos, motivação e novas ideias. Segundo Cooper (1989) e Lawall *et al.* (2000) estes professores de fato buscam por estes estímulos. Huberman (1992) com sua teoria do ciclo da vida do professor, diz que estes professores se encontram na terceira fase. 20,6% dos respectivos entrevistados manifestam sentimentos de choque com a realidade, pessoas que se encontram na primeira fase de Huberman (1992).

Eixo de análise 04 – Formação continuada

Qual o nível do último curso realizado e/ou em realização?

31 responses



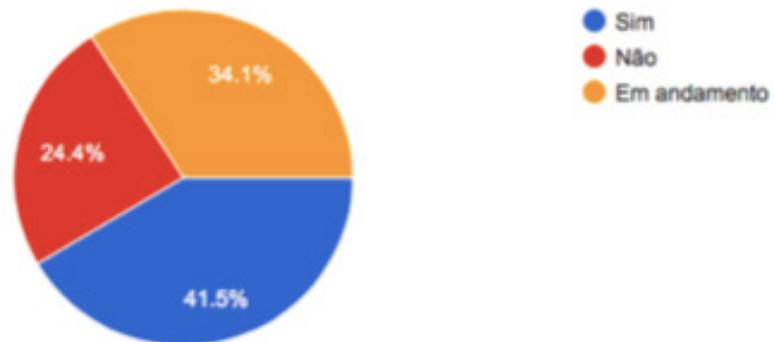
10 - Gráfico da Análise da situação profissional.

Fonte: resultados dos questionários enviados aos egressos.

Observa-se no gráfico 10, que 96,8% dos entrevistados afirmam que estão tendo uma formação continuada. A formação em serviço é fundamental para favorecer a dinâmica que a escola exige, permitindo que os docentes acompanhem a necessidade formativa de seus alunos.

Após a graduação você realizou curso(s) de pós-graduação?

41 responses



11 - Gráfico da Análise da situação profissional.

Fonte: resultados dos questionários enviados aos egressos.

No respectivo gráfico 11, constatou que 41,5% dos entrevistados já concluíram uma pós-graduação, 34,1% dos entrevistados estão em processo de conclusão e os outros 24,4% não realizaram nenhuma pós-graduação. Diante disso, percebe-se que a maioria dos docentes entendem a necessidade de continuar o processo formativo.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais desafios da prática docente, a evasão profissional, as fases e perfil dos entrevistados foram analisados nessa pesquisa. Os estudos foram direcionados de maneira a buscar entender como os professores que concluíram o curso de pedagogia nos últimos quatro anos, avaliam os itens que foram indicados como possíveis hipóteses para a desistência na área docente, os itens citados foram; suas condições de trabalho, satisfação com salários, indisciplina e desvalorização da profissão.

Os resultados desta pesquisa mostraram que apesar das hipóteses estudadas e apresentadas na revisão bibliográfica da mesma, a maioria dos profissionais que desistiram da carreira docente, foram por encontrar melhor oportunidade em outra área, o nível de satisfação foi médio na maioria dos casos, a perspectiva na área profissional foi considerada boa por um número considerável (cerca de 50%), pelo menos 41% afirmaram que já estão participando de cursos de pós graduação. Os participantes ainda responderam sobre as fases do ciclo docente que podem fazer parte da vida profissional, e acreditaram que são reais, conseguindo identificar as características da fase em que estão vivendo atualmente.

Para futuros estudos na área, esta pesquisa pôde contribuir não somente para coleta e verificação de dados para responder aos objetivos, ela poderá ser ampliada partindo das afirmações que não foram constadas como afirmaram as hipóteses deste estudo. Sendo assim, acredita-se na contribuição e espera-se interesse em futuros estudos relevantes na área de formação e vida profissional do docente.

REFERÊNCIAS

BECKER, H. **A escola de Chicago**. Mana: Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 177-188, Oct. 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131996000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 Out. 2018.

BOZU, Z. El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. Magis: **Revista Internacional de Investigación en Educación**. Bogotá, Colômbia: n. 2. p. 63. Jun. 2009.

COOPER, M. **The study of professionallism in teaching**: New York, 1982.

EDUCAÇÃO, M. D. **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.

FRANÇA, M.S.S. Professores iniciantes e seu processo de inserção na carreira docente: educere XII congresso nacional de educação, 2015.

FULLER, F.F. **Concerns of teachers**: A developmental Conceptualization, American Education Research Journal. Chicago: Universidade of chicago press. 1969.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Trad. Isabel Narciso. Porto: Editora Porto, 1999. Coleção Ciência da educação Século XX, v.2.

GOLD, Y. Beginning teacher support – Attrition, mentoring and induction. In: SIKULA, J. (dir.) Handbook of research on teacher education. New York, Macmillan, pp 548 – 594, 1996.

GUARNIERI, M.R. **Tornando-se professor: O início na carreira docente e a consolidação da profissão.** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1996.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores: Vidas de professores,** [S.l.: s.n.], 1992.

LAWALL, I.; SHINOMIYA, G.; SIQUEIRA, M.; RICARDO, E.; PIETROCOLA, M. **Fases de Desenvolvimento Profissional de Professores em situação de inovações curriculares no nível médio.** Florianópolis: VIIEnpe, 2000.

MARIA, I. C. R. S. **Inserção na carreira docente: Caminhos Percorridos.** Paraná: Educere, 2015.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

TEODORA, R.; EYNG, A. M; GISI, M. L.; RIBAS, M. S. S. Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba-PR, v. 14, n. 42, p. 501-523, maio/ago. 2014. Disponível em:

<<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/6698/6596>>. Acesso em: 01 out. 2017.

VAILLANT, D. **A inserção profissão nos sistemas educativos, programas e experiências.** In Anais do 4 Congresso internacional sobre Professorado Principiante e inserção Profissional à Docência, Curitiba. Curitiba: UTPFR. Recuperado de

<http://ptdocz.com/doc/85760/mesa_redonda_denise_vaillant_21_02_2014_iv-congreprinci>. Acesso em: 22 ago. 2017.

COMPREENSÃO DAS FUNÇÕES DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: UM OLHAR SOBRE A RELAÇÃO ESCOLA – FAMÍLIA

Elaine Martins Duarte

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Gersonita Silva Alcantara

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Silvonia de Melo Soares

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Rebeca Pizza Pancotte Darius

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

RESUMO: Neste presente artigo, abordou-se as funções exercidas pelo coordenador pedagógico no ambiente escolar. O principal objetivo é identificar e esclarecer quais são essas funções, com foco principal na relação existente entre coordenação e as famílias dos alunos. Buscou-se responder à problemática de que se existe ou não uma interação entre os agentes desta pesquisa, e qual o conhecimento que ambos, coordenadores e famílias, possuem sobre as funções exercidas pelo coordenador pedagógico no ambiente escolar. Assim,

esta pesquisa foi respondida através de dois questionários sendo aplicados numa instituição de ensino no interior de São Paulo, um para os pais ou responsáveis pelos alunos e o outro para os coordenadores da instituição. A problemática deste trabalho se baseia no foco das relações interpessoais entre escola e famílias, que devem ser mediadas através da ação do coordenador pedagógico, principal agente desta articulação. Os resultados encontrados após a aplicação dos questionários foram satisfatórios e puderam apresentar uma resposta em que os familiares têm ligação insatisfatória com a escola e acabam por não saberem quais as funções exercidas pelo coordenador pedagógico, e os coordenadores ainda não conseguem exercer suas funções no ambiente escolar, por não terem encontrado sua identidade.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenador Pedagógico, Família e Escola.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, em muitas instituições de ensino a função de orientador educacional não existe mais, ainda sim está incorporada nas funções do coordenador pedagógico (PIRES, 2005). Considera-se que há várias funções acrescentadas no cotidiano do coordenador, que trazem dificuldades para seu trabalho,

o que acarreta, muitas vezes, na falta de condições para promover situações que motivem esses familiares a fazer parte do dia a dia escolar. Cavalcante (1997, p. 7) afirma a importância da participação dos familiares:

Com o envolvimento dos pais na escola os conflitos da escola com os familiares tendem a se reduzir, melhorando ainda mais o ambiente escolar. No entanto, mesmo com evidências positivas sobre os benefícios da colaboração entre escola e pais, pouco se tem feito no meio educacional para que os familiares dos alunos se sintam como parte do processo educacional dos seus filhos.

Neste artigo pretende-se analisar as funções do coordenador pedagógico dentro do ambiente escolar, destacando seu papel na relação com as famílias dos alunos.

O coordenador pedagógico deve estar atento às necessidades dos professores com relação à sala de aula e aos alunos, pois ele tem entre suas funções dar apoio aos docentes e auxiliá-los em suas necessidades no ambiente escolar. Esse profissional tem como característica ser mediador e articulador, com a função de exercer atividades no ambiente escolar. Deve estar diretamente ligado a todas as decisões tomadas em seu ambiente de trabalho juntamente com o corpo docente.

Essa relação entre coordenador e professor é importante para que haja a interrelação entre o coordenador e as famílias, já que é o professor que está diretamente em contato com os alunos em sala de aula, e são eles que acabam procurando o coordenador pedagógico quando há algo de errado ocorrendo em sala de aula.

Com isso, ele atua como mediador dos conflitos existentes fora e dentro da sala de aula, seja entre professor/ aluno, aluno/aluno, professor/família e outros. O coordenador deve ser neutro e ético em todas as situações que for solicitado, a fim de buscar a melhor solução.

Nesse trabalho, discute-se algumas ações que envolvem este profissional como um agente mediador das conexões escolares, abordando de modo geral sua função de interventor das atividades pedagógicas, a fim de investigar se ele não seria o profissional mais indicado para promover as relações interpessoais entre escola e família. A hipótese através das pesquisas elaboradas, é que o coordenador pedagógico deve ser o principal agente da articulação entre a escola e a família, através de didáticas elaboradas no contexto escolar para essa aproximação.

A pesquisa está dividida em três subtemas importantes: O coordenador pedagógico como mediador e articulador, em que se procura identificar e mostrar as funções que ele exerce e deve exercer no seu dia de trabalho, e como isso acontece; quais são as atividades de mediador e articulador. O segundo trata do papel do coordenador pedagógico na relação professor/aluno, com ênfase no trabalho que pode ser desenvolvido pelo docente em sala de aula, a fim de desenvolver uma relação entre professor e educando. Procura-se assim mostrar a necessidade dessa mediação para o desenvolvimento de ambos no ambiente de trabalho, lembrando que o objetivo final é a aprendizagem dos alunos, o que também envolve a relação com os professores e familiares dos educandos.

E a última parte trata da relação do coordenador pedagógico com as famílias dos alunos, cujo objetivo é refletir sobre a importância de sua atuação em promover o entrosamento e a participação dos pais na vida acadêmica dos filhos como forma de contribuir com o processo de ensino/aprendizagem. Lembrando que por algum tempo a presença da família na escola não foi vista com bons olhos, pois era compreendida como intromissão nas atitudes tomadas pela mesma, trazendo à escola um pensamento de ameaça às funções elaboradas no ambiente acadêmico (SOUZA E SARMENTO, 2009-2010).

2 | METODOLOGIA

Como parte do trabalho, realizou-se uma pesquisa empírica com coordenadores pedagógicos e com pais de alunos dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas localizadas no interior de São Paulo, por meio de questionários previamente aprovados por um Comitê de Ética da Plataforma Brasil.

Os questionários aplicados aos coordenadores tinham o objetivo de identificar quais eram suas percepções sobre seu próprio trabalho no ambiente escolar. Quanto aos pais, receberam um questionário para identificar o que sabiam sobre o trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico no ambiente escolar. O questionário continha perguntas de autoavaliação sobre sua participação nas atividades escolares dos filhos e perguntas sobre o que pensa do trabalho do coordenador, se compreendem bem qual é a função da coordenação pedagógica na escola e se o coordenador promove a participação deles na vida escolar.

Durante o estágio realizado nestas duas escolas, observou-se que o coordenador pedagógico assume várias funções, se sobrecarregando com atividades que não condizem com a função. Muitas vezes ele não consegue conciliar tantas tarefas que lhe são atribuídas, nem sempre de cunho pedagógico. Segundo Placco; Almeida; Souza (2011, p. 230), o coordenador deve:

[...] em seu papel formador, oferecer condições ao professor para que aprofunde sua área específica e trabalhe bem com ela, ou seja, transforme seu conhecimento específico em ensino. Importa, então, destacar dois dos principais compromissos do CP: com uma formação que represente o projeto escolar [...] e com a promoção do desenvolvimento dos professores [...] Imbricados no papel formativo, estão os papéis de articulador e transformador.

Com isso espera-se voltar a atenção para a valorização deste profissional que muitas vezes parece não ter achado o seu lugar dentro das escolas e na compreensão dos que o buscam e o observam. Encontramos vários trabalhos e documentos que esclarecem as funções do coordenador, o que nos acentuou a preocupação, pois mesmo com tanta orientação e informação, a respeito de suas atividades cotidianas, ainda é muito presente o desvio de função e pouco se fala sobre a importância da relação entre coordenador e famílias.

A função desse agente tem passado por mudanças significativas nas últimas décadas, no entanto é surpreendente que essa questão não tenha recebido a devida atenção por parte dos pesquisadores, ao menos no que se refere à relação escola-família. Sendo assim, ressalta-se a relevância acadêmica de estudos com esse objetivo (SILVA E FACHINI, 2015, p.20).

contudo, para acrescentar o mundo das pesquisas, busca-se, apresentar respostas de algumas possíveis indagações a respeito do trabalho do coordenador pedagógico, com um enfoque na relação com as famílias para o melhor desenvolvimento escolar, tanto para os alunos, pais e professores.

3 | O COORDENADOR PEDAGÓGICO COMO MEDIADOR E ARTICULADOR

Para entendermos o papel do coordenador pedagógico na escola precisamos identificar qual sua identidade, a qual está relacionada à função de mediador, colaborador, ouvinte, amigo, norteador de funções, conselheiro, referencial positivo e pessoa de confiança (AZEVEDO; NOGUEIRA; RODRIGUES, 2012). Assim estará atualizado, acerca das necessidades que norteiam seu trabalho trazendo soluções cada vez melhores para seu empenho pessoal e para as pessoas que necessitam de seu trabalho. Assim como salienta os autores abaixo:

As relações interpessoais permeiam a prática do coordenador que precisa articular as instâncias escola e família, sabendo ouvir, olhar e falar a todos que buscam a sua atenção. O coordenador pedagógico deve identificar as necessidades dos professores e com eles encontrar soluções que priorizem um trabalho educacional de qualidade. Esse profissional tem que ir além do conhecimento teórico, pois para acompanhar o trabalho pedagógico e estimular os professores é preciso percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos e professores, tendo que se manter sempre atualizado, buscando fontes de informação e refletindo sobre sua prática (AZEVEDO; NOGUEIRA; RODRIGUES, 2012, p. 23).

Segundo Vasconcelos (2009), a função do coordenador pedagógico na atualidade está sendo desviada para dedo-duro, pombo correio, coringa, quebra-galho, substituto de professor, secretário salva-vidas, enfermeiro, assistente social, “bombeiro”, que vive para resolver constantes conflitos entre alunos/alunos e professores/alunos, também são visto como dicário, ou seja, aquele que tem por obrigação dar respostas para tudo e todos, entre muitos outros pontos de vistas equivocados das funções do coordenador pedagógico.

As atividades realizadas pelo coordenador pedagógico são distorcidas muitas vezes pela própria direção e professores. Tratando de retificar a visão sobre a função do coordenador pedagógico, Oliveira e Guimarães (2013, p. 96) afirmam que “o coordenador enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação, porém, precisa resgatar sua identidade e consolidar um trabalho que vai muito além da dimensão pedagógica”.

Assim, apesar de atualmente muito se falar sobre o coordenador pedagógico, sua prática na instituição escolar enquanto mediador ainda não está clara. Portanto,

qual deve ser seu posicionamento para que exerça sua função e traga benefícios para toda comunidade escolar? Muitos desses profissionais sentem-se confusos e solitários em suas buscas, há a possibilidade de temer expor suas incógnitas e inquietações sobre sua própria função, por serem vistos como fracos e/ou incapazes de exercê-la. Conforme o pensamento de Vasconcellos (2009, p. 85):

Afinal de contas, qual o papel da coordenação? [...] sentem-se sozinhos, lutando em muitas frentes, tendo que desempenhar várias funções. Qual seria sua efetiva identidade profissional? A sensação que tem, com frequência, é de que são “bombeiros” a apagar diferentes focos de “incêndios” na escola, e no final do dia vem o amargo sabor de que não se fez nada de muito relevante [...] Sentem ainda o distanciamento em relação aos professores, a desconfiança, a competição, a disputa de influência e de poder, etc.

Para que o desempenho do coordenador seja satisfatório em relação as suas funções é necessário que haja colaboração de toda a comunidade escolar, e que suas obrigações sejam exercidas de acordo com seu plano de carreira. “É importante lembrar que [...] a coordenação é exercida por um educador, e como tal deve estar no combate de tudo aquilo que desumaniza a escola, a reprodução da ideologia dominante, o autoritarismo [...] (VASCONCELLOS, 2009, p. 87).

De acordo com Vasconcellos (2009) a função de coordenação tem um “passado negro”, pois os remete a um período ditatorial em que o coordenador, chamado então de supervisor, comportava-se de forma vigilante com ações punitivas. Sua presença era fator de inibição, domínio, controle e castigo. Michel Foucault (*apud* Vasconcellos, 2009) foi o grande fomentador dessa visão exemplificando por meio do panóptico (Um sistema de vigilância e controle.) a ação de controle e domínio social, e também nas instituições, inclusive as educacionais. Hoje o sistema panóptico pode se manifestar de outras maneiras, pelo controle e autoritarismo que ainda permeiam muitas práticas pedagógicas, seja por meio do coordenador em relação ao professor, ou da direção e própria comunidade escolar em relação ao trabalho do coordenador. De acordo com Vasconcellos (2009, p. 86):

Sabe-se que a Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei n. 5692/71 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º e 2º Grau (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Institucional n.5) de 1968.

Lamentavelmente, ainda hoje muitos coordenadores, por vontade própria ou talvez por não compreenderem bem sua função, exercem as funções que lhes são atribuídas sem questioná-las, aceitando e elaborando as mesmas atitudes dos que lhe atribuem funções. Tão comum é o comportamento dos professores ameaçarem seus alunos de irem para a coordenação em caso de mau comportamento em sala de aula; a visão de executor de punição e vigilante dominador, ainda faz parte da deturpada compreensão das atuais funções do coordenador pedagógico.

Com essa origem, o coordenador terá de ser o primeiro a compreender sua

identidade e função para que outros a compreendam também. De acordo com Orsolon (2006), para que os professores tenham consciência da necessidade de uma postura que leve a uma mudança transformadora do espaço escolar, é essencial que haja um aspecto de crença nas atividades elaboradas e exercidas pelos profissionais que gerem o espaço escolar, especialmente o coordenador pedagógico que está à frente das atividades cotidianas. Sendo assim, a autora aponta ações que o coordenador pedagógico pode exercer e que são capazes de mostrar essas mudanças, como:

Promover um trabalho de coordenação em conexão com a organização/gestão escolar: as práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas na escola desenham as relações e as interações que as pessoas estabelecem em seu interior e definem formas/modelos para o fazer docente. Quando os professores percebem movimentos da organização/gestão escolar direcionados para a mudança de determinado aspecto de sua prática, essa situação pode se constituir num fator sensibilizador para sua mudança (ORSOLON, 2006, p. 15).

Para que ocorram essas mudanças e para que o docente tenha credibilidade nas atividades realizadas pelo coordenador, e este mostre o quanto é importante nesta conexão, é necessário que o mesmo busque sua identidade enquanto mediador no ambiente escolar, dando suporte acadêmico aos professores e alunos, a fim de auxiliar nas tarefas essenciais para o funcionamento do cotidiano escolar.

4 | O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

Todo coordenador é professor e de acordo com Azevedo *et al* (2012), precisa conhecer as necessidades dos docentes com os quais trabalha, levando-os a refletirem sobre suas práticas enquanto ele próprio reflete sobre a sua função. Segundo Vasconcellos (2009), é importante compreender que a função do Coordenador Pedagógico se dá no campo da mediação. Tendo esse entendimento, compreende-se que o coordenador se relaciona com o professor a fim de que ele desenvolva uma relação diferenciada e com qualidade no trabalho com os alunos.

Vasconcellos (2009) mostra o quão importante é a relação do coordenador com seus professores, pois muitas vezes necessitam de colo para aliviar suas angústias, em relação aos seus anseios e dificuldades encontradas no ambiente acadêmico. Ainda afirma que a relação do coordenador para com o professor tem semelhança com a do docente para com seus alunos, ou seja, o coordenador apoiará o trabalho do professor, e em contrapartida não irá se sobrecarregar com os constantes conflitos entre alunos e professor, e de alunos para alunos. Assim confirma Vasconcellos (2009 p. 89):

Acolher o professor em sua realidade, em suas angústias; dar “colo”: reconhecimento de suas necessidades e dificuldades. A atitude de acolhimento é fundamental também como uma aprendizagem do professor em relação ao trabalho que deve fazer com os alunos; fazer a crítica dos acontecimentos, ajudando a compreender a própria participação do professor no problema, a perceber suas contradições (e

não acobertá-las); [...] buscar caminhos alternativos [...]; acompanhar a caminhada no seu conjunto, nas suas várias dimensões.

Sem ter uma compreensão das ações do professor em sala, sem diálogo com o mesmo e sem oferecer-lhe empatia, o devido apoio e troca de experiências será como quem tenta curar uma árvore que morre cuidando só das folhas ignorando a raiz, ou seja, não vai até a causa do problema. Vasconcellos, (2009, p. 91) afirma “que o coordenador não pode ‘queimar’ a relação com os docentes”. Por isso, seu olhar para com o professor tem que ser baseado na crença de que o mesmo tem capacidade de crescer, evitando o favoritismo, pois todos são merecedores da mesma dedicação e confiança para desempenhar bem as suas competências em sala de aula.

Vivemos tempos de mudanças rápidas e incertezas, na área da educação, a escola, comunidade, família e os educadores parecem surpresos diante de todas essas novidades. A questão é: estamos preparados para as mudanças? Os coordenadores estão cientes de suas funções frente a essa nova realidade? São mudanças políticas, ideologias, econômicas, familiares, religiosas. Todos os profissionais da educação necessitam ter em mente que os alunos precisam de uma educação que amplie a capacidade desse sujeito (AZEVEDO *et al*, 2012, p. 22).

Para que isso aconteça, é necessária a presença do coordenador pedagógico consciente de seu papel, da importância de sua formação continuada e da equipe docente, além de manter a parceria entre pais, alunos, professores, direção e técnico-administrativo.

Se o coordenador for rígido e inflexível em renovar seus saberes, este enrijecerá também seus colegas de trabalho, pois entrarão em choque com realidades diferentes. Os professores estarão em uma realidade atualizada, enquanto o coordenador estará preso ao passado, e este por sua vez se apresentará de forma imperativa em suas atitudes não dando lugar ao diálogo e harmonia de ideias inovadoras no seu trabalho. Terá uma mente fechada e indisposta a ouvir o que há de novo no trabalho de professores. Assim nos mostra Oliveira e Guimarães (2013, p. 95):

Destacamos que sua principal atribuição consiste na formação em serviço dos professores. Para agir de forma eficiente, precisa, além de uma formação consistente, um investimento educativo contínuo e sistemático para que sejam desenvolvidas capacidades e habilidades múltiplas, como exige a educação atual.

Para que os professores consigam desenvolver consciência e habilidades, devem estar dispostos a agir de maneira eficiente e consistente, buscando novas atividades que contribuam para seu crescimento acadêmico e pessoal, a fim de desenvolver novas competências para melhor atender o público que o espera.

Dessa forma o coordenador pedagógico poderá de maneira mais eficaz contribuir com seu trabalho, auxiliando melhor o desempenho do docente em sala de aula e fora dela. De acordo com Selles, 2000, p. 168:

A formação de um professor é um processo contínuo. O momento de seu ingresso ao curso de formação inicial é apenas um marco numa trajetória de crescimento onde, somados aos constituintes da história de vida deste indivíduo, irão conjugar-

se conhecimentos de uma dada área específica, teorias pedagógicas e elementos práticos oriundos da atividade docente e, em conjunto, formam a base sobre a qual a profissão irá se alicerçar.

Um fator que muito se discute no meio educacional é também a relação dos familiares com os professores e a gestão escolar que diversas vezes sofrem conflitos intraescolares e extraescolares, por situações que são mal resolvidas. Um agente imprescindível nesta mediação é o coordenador pedagógico que deve se relacionar com ambos os lados, sendo um mediador entre as relações escola e família, isso através de atividades criadas pelo mesmo no ambiente escolar.

5 | INTERAÇÃO DO COORDENADOR COM A FAMÍLIA

Sabe-se que as configurações familiares atuais são diversas, e que cada família consiste de uma realidade diferente mesmo estando inseridas num mesmo contexto histórico, e que cada uma interage e comunica de maneiras diferentes. Cabe à escola e o coordenador pedagógico identificar os perfis das famílias, e agir de maneira consciente e planejada para interagir com todas elas. De acordo com Silva e Conceição (2014), o que acarreta para a escola são desafios de como saber lidar com essa diversidade.

O trabalho do coordenador pedagógico deve ser sistemático, ou seja, planejado e para isso, é necessário que o coordenador pedagógico realize a caracterização das famílias atendidas na escola, descrevendo seu contexto, para isso o coordenador poderá solicitar o preenchimento de questionários. Os questionários poderão abordar dados sobre: a relação do aluno com a família, informações sobre os alunos, entre outros. Através deste questionário, o orientador educacional identifica os aspectos com maior necessidade de atuação e agir nelas [...]. Em seguida, para realizar a interação da escola com a família, ele pode utilizar festas, palestras, debates, filmes, reuniões do conselho escolar; reuniões da associação Pais e Mestres, além das reuniões sobre o rendimento escolar [...] (SILVA; CONCEIÇÃO, [2014], p. 3).

Para Faria Filho (2000, p. 44) a maior participação dos pais na escola é uma ilusão, pois essa ideia foi construída pela escola, mas ela não corresponde à realidade, o autor menciona que esta é uma “visão escolarizada do problema”. Muitas vezes, a família e a escola têm percepções diferentes do que seja participar. Cavalcante (1998, p. 2) afirma que “uma das principais razões porque a escola e pais raramente colaboram uns com os outros é a falsa crença entre muitos educadores de que a escola é impotente para afetar de maneira positiva as famílias dos alunos”.

De acordo com Silva e Fachini (2015) deve haver um diálogo no âmbito escolar quanto às responsabilidades de educação das crianças, em que família e escola são parceiras visando uma educação com ensino de valores que possibilitem ao aluno o convívio em sociedade.

Os motivos que deixam muitas crianças fora da escola são inúmeros, vão desde direitos não cumpridos, distâncias geográficas, trajetos e localidades extremamente violentos para as várias comunidades (negros, indígenas, ribeirinhos, quilombolas e

periferias urbanas) até o desinteresse e/ou dificuldades de muitos pais e responsáveis, preferindo que seus filhos sejam colocados para trabalhar por causa da necessidade imediata do sustento ainda que em tenra idade do que o longo caminho dos estudos, cujos os resultados são vistos a longo prazo. Informação verbal: conteúdo de aulas ministrada pelas docentes das disciplinas “Organização do Tempo e Espaço” e “Oficinas Pedagógicas de Formação”, do curso de Pedagogia do Centro Universitário Adventista de São Paulo – Engenheiro Coelho.

Faria Filho (2000), com base em pesquisas realizadas por ele, explica sobre como a relação família e escola é considerada ao longo do tempo, e analisa a pouca influência positiva e poder de desenvolvimento intelectual que as famílias tem na educação de seus filhos se trabalhar sem o vital auxílio da escola que se representa na intervenção do coordenador pedagógico. Faria Filho (2000, p.46) afirma que:

A ação da família é, no entanto, uma ação complementar à da escola e a ela subordinada, porque se desconfia da competência da família para bem educar; na verdade, no mais das vezes, afirma-se que a família não consegue mais educar os seus filhos. [...] Como fazer, então, para interessar ou envolver a família na escola? Várias ações são propostas, as quais estão articuladas pela ideia de que cabe à escola um papel preponderante na reforma social visada. [...] é sobretudo quando se trata da “reforma” das camadas mais pobres da sociedade, particularmente no que se refere à higiene e à alimentação, que a dimensão reformadora da escola adquire maior consistência.

Diante dessa realidade citada por Faria Filho (2000), a escola assume o suprir dessas necessidades dos alunos, justamente por isso hoje se tem as escolas em período integral, para que o aluno tenha suas lacunas pessoais preenchidas e apoiado pela escola que se coloca mais próxima e comprometida com seu desenvolvimento. A pessoa do coordenador pedagógico traduz então a imagem da escola de não só instituição de ensino, mas como um conjunto de profissionais que tem interesse real e pessoal no bem-estar do aluno. Assim escola, família e alunos conseguirão as reformas positivas que buscam.

A escola pode, através do coordenador pedagógico e unido aos professores, elevar a formação dos alunos no aprendizado acadêmico e da vida. Sendo o exemplo para seus alunos de um bom cidadão moral, intelectual e emocional.

Diante do estudante está disponível um caminho de contínuo progresso. Ele tem um objetivo a alcançar e um padrão a atingir, os quais inclui tudo o que é bom, puro e nobre. Ele progredirá tão depressa e tanto quanto possível em cada ramo do conhecimento. Seus esforços se dirigirão a objetivos mais elevados que os meros interesses egoístas temporais assim como os Céus são mais altos que a Terra (WHITE, 2015, p.11).

Infelizmente muitos educadores tem uma visão imatura da situação de alguns alunos no que diz respeito a seu desenvolvimento ou não por causa da origem familiar que eles têm, por meio dessa rasa avaliação, são tentados a acreditar que o destino de muitas crianças está fadado ao fracasso.

O comentário que é comumente ouvido nos corredores escolares: “Não podemos fazer nada por este aluno... a sua situação familiar é terrível!” reflete uma atitude

negativa e estereotipada com relação a certos alunos a qual precisa ser eliminada do discurso educacional (CALVACANTE, 1998, p.154).

Essa visão errônea sobre as condições de aprendizagem dos alunos com problemas na família, tem sua origem numa visão de família e escola que estão separadas, instituições não-interativas. Muitos autores tais como Alice Felisberto da Silva, Maria Ângela Bariani de Arruda Fachini, Maria Martins de Sousa, Teresa Sarmiento, creem diferente dessa perspectiva e a refutam pois entendem que toda a experiência da criança em ambiente escolar está intimamente ligada à sua convivência com a família; portanto, inseparáveis, ou seja, não é possível existir relacionamento totalmente individual entre educadores e alunos porque as famílias estão representadas em suas atitudes no ambiente escolar.

A família e a escola são partes fundamentais no desenvolvimento da criança e delas dependem o seu crescimento emocional e cognitivo. Sendo assim, quanto mais próximo o coordenador estiver do aluno, mais poderá conhecer sua origem, entender seu comportamento e criar estratégias para ajuda-los.

A crença de que a escola não pode afetar as famílias dos seus alunos, e vice-versa, é contraditória, portanto, a esta visão do aluno como um ser complexo e holístico. Na realidade, a escola não só tem a capacidade de influenciar positivamente seus alunos e famílias, como o tem o dever de fazê-lo (CALVACANTE 1998, p. 154).

Souza e Sarmiento (2009), afirmam que um olhar comum positivo da escola e famílias para com a educação da criança está positivamente ligado ao sucesso e desenvolvimento da mesma, e que o grau de envolvimento da família com a escola só tornará cada vez mais forte esse desenvolvimento, pois a vida da escola e das famílias será francamente melhoradas se houver um verdadeiro espírito de colaboração em torno da vida escolar da criança. Espera-se que o coordenador tenha condições de promover esse olhar na escola.

6 I METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS QUESTIONÁRIO DOS PAIS E COORDENADORES

As estratégias metodológicas utilizadas neste artigo para que pudéssemos obter os resultados contidos nesta pesquisa, passou por diversas etapas, conforme já explicado na introdução. O intuito desta coleta de dados foi o de tentar responder a nossa problemática, cujo foco central, gira em torno das percepções que coordenadores e famílias tem acerca do trabalho do coordenador pedagógico na escola. Foram distribuídos na escola campo questionários sendo 60 para os pais e 3 os coordenadores. Sendo que dos questionários dos pais apenas 12 retornaram respondidos. Todos os coordenadores responderam as questões da pesquisa.

6.1 Análise dos Dados das Famílias

O questionário enviado aos pais contendo 7 questões, das quais foram analisadas e destas destacaram-se 4, que demonstravam mais especificamente os dados necessários para análise desta pesquisa, e estas respostas estão apresentadas em forma de gráficos. Dos 60 questionários distribuídos, 12 retornaram, isso mostra que nem todos os envolvidos na pesquisa estavam empenhados em participar da mesma. Mesmo com essa a grande não devolutiva tivemos dados suficientes para analisar nosso problema de pesquisa. Seguem as questões, tabulação e análise de dados.

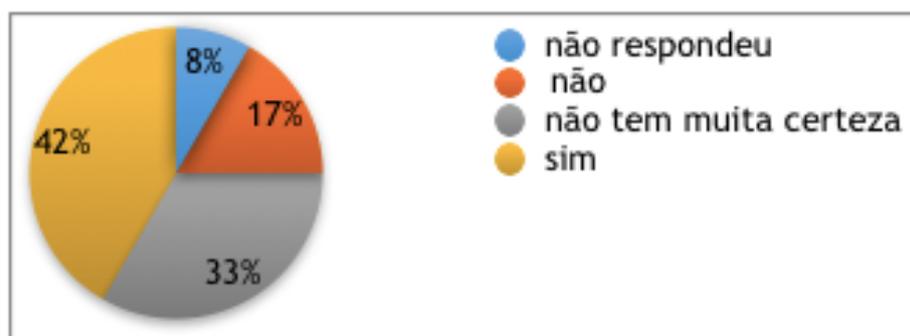


Gráfico 1: Você sabe qual papel do coordenador pedagógico dentro da escola?

Fonte: Produzidos pelas autoras, a partir do questionário dos pais.

A partir dos dados representados nesse gráfico, podemos perceber claramente que muitos pais não fazem ideia do papel desempenhado pelo coordenador pedagógico na escola, o que pode representar certa falta de interesse ou ausência de um diálogo direto com a escola, que pode ser representado também pela sobrecarga nas funções do coordenador mostrando que ele não tem ligação direta com esses pais, representada nas respostas dos mesmos quando respondem que “não tem muita certeza” ou que simplesmente não sabem. Mas segundo Piaget (2007, p.50)

[...] se toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem o direito de serem, senão educados, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos.

Ou seja, a escola tem que fazer o seu papel em aproximar os pais do ambiente escolar, afim de que estes estejam inteirados dos acontecimentos e fatores desenvolvidos no mesmo.

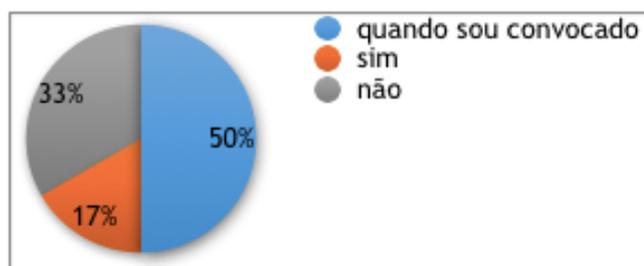


Gráfico 2: Você mantém uma comunicação com o coordenador da escola do seu filho?

Fonte: Produzidos pelas autoras, a partir do questionário dos pais.

Neste gráfico 2, buscou-se identificar os pais que participaram da pesquisa, se procuram de alguma maneira ter uma comunicação direta com coordenador de seus filhos, e conseqüentemente, ligação com a escola. E como pode-se observar, mesmo sabendo que pode haver interação entre pais e coordenadores, isso ocorre com pouca frequência, já que verificou-se neste gráfico que eles só comparecem na escola quando são convocados e uma minoria diz manter essa comunicação.

Com isso salienta-se a importância do trabalho dos coordenadores e da escola nesse processo de interação escola e famílias. De acordo com Reis (2007, p.6) “a escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos”.

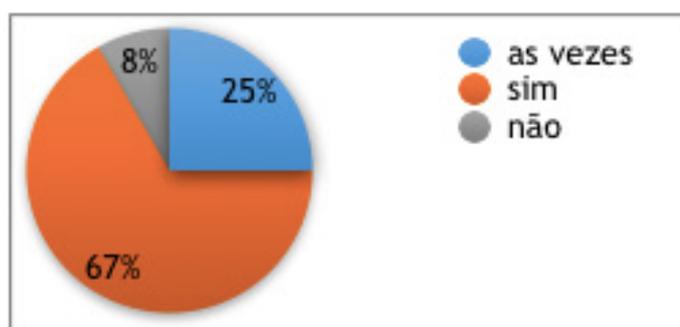


Gráfico 3: Você participa das reuniões e das programações que a escola oferece?

Fonte: Produzidos pelas autoras, a partir do questionário dos pais.

No gráfico 3, podemos perceber que mesmo com a falta de tempo, muitos pais ainda participam das reuniões escolares e programações oferecidas pela escola, isso nos leva a um pensamento de que é nesse momento que a coordenação pedagógica deve pensar e elaborar estratégias para manter o vínculo entre escola e família, a fim

de que os envolvidos possam assim construir um bom relacionamento. Atualmente os modelos familiares sofreram algumas alterações que acabam por afetar o desenvolvimento e relacionamento entre escola e famílias. Conforme afirma Romanelli (2005, p. 77) ao comentar sobre as mudanças ocorridas na estrutura familiar.

Uma das transformações mais significativas na vida doméstica e que redundam em mudanças na dinâmica familiar é a crescente participação do sexo feminino na força de trabalho, em consequência das dificuldades enfrentadas pelas famílias.

Isso nos mostra o quão importante é essa ligação entre escola e família para o bom desempenho e desenvolvimento do aluno, e em concordância e complementação a fala de Romanelli, ressalta Maldonado (1997, p. 11), “Por falta de um contato mais próximo e afetuoso, surgem as condutas caóticas e desordenadas, que se reflete em casa e quase sempre, também na escola em termos de indisciplina e de baixo rendimento escolar”.

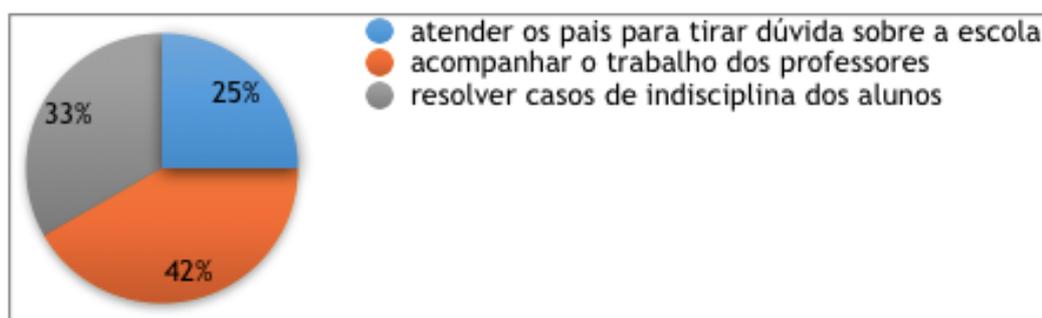


Gráfico 4: Na sua visão qual a principal função do coordenador pedagógico na escola?

Fonte: Produzidos pelas autoras, a partir do questionário dos pais.

De acordo com esta questão, buscou-se compreender o que os pais entendem por serem as funções do coordenador pedagógico, e como pode-se verificar neste gráfico, as opiniões estão bem divididas. Assim 42% pensa ser o acompanhamento do trabalho com os professores, 33% pensam que seu papel é resolver as indisciplinas dos alunos, e uma minoria de 25% percebe este profissional como um agente de relações entre a escola e os próprios pais, o que revela que a função do coordenador pedagógico é pouco compreendida. O que eles não sabem é que o trabalho do coordenador é bem mais complexo e extenso, e que a ligação destes pais e o desenvolvimento da escola dependem do trabalho desempenhado pelo coordenador no ambiente escolar. Assim para enfatizar aquilo que toda a pesquisa vem trazendo a respeito da importância de que a escola e família devem estar em constante harmonia, Parolim (2003) diz:

[...] tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto ela necessita

6.2 Dados Correspondentes Com os Questionários dos Coordenadores

Quanto ao questionário dos coordenadores, buscou-se compreender se eles estão preparados para seu trabalho dentro das escolas, se eles percebem existir algum desvio em suas funções, e se existe relação entre eles e as famílias e com isso também se há espaço para que os pais estejam em contato com a escola, assim como um espaço efetivo de comunicação entre ambos. Das 5 questões foram selecionadas 4 mais relevantes para a discussão.

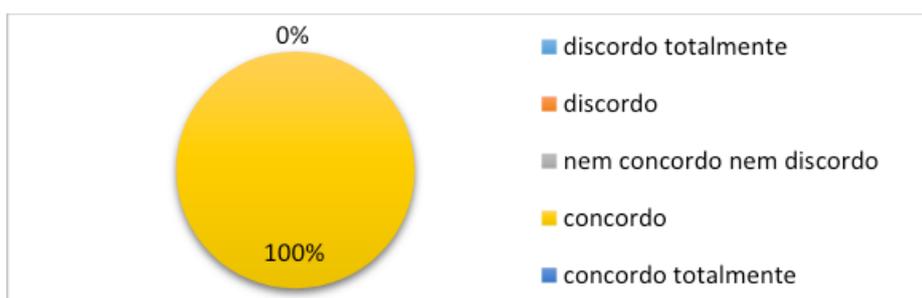


Gráfico 1: Enquanto coordenador (a) pedagógico (a) você se sente preparado (a) para trabalhar com as demandas atuais que sua função lhe coloca?

Fonte: Produzidos pelas autoras, a partir do questionário dos coordenadores.

O que podemos observar neste gráfico 1, é que 100% dos entrevistados responderam que concordam em se sentirem preparados para a função. Mesmo com as afirmações fornecidas pelos entrevistados e de acordo com alguns referenciais teóricos percebe-se que ainda muitos dos coordenadores pedagógicos sentem-se perdidos em suas funções e sentem-se receosos em buscar ajuda, por conta de serem tratados como fracos ou incompetentes de exerce-la. Oliveira e Guimarães (p.96).

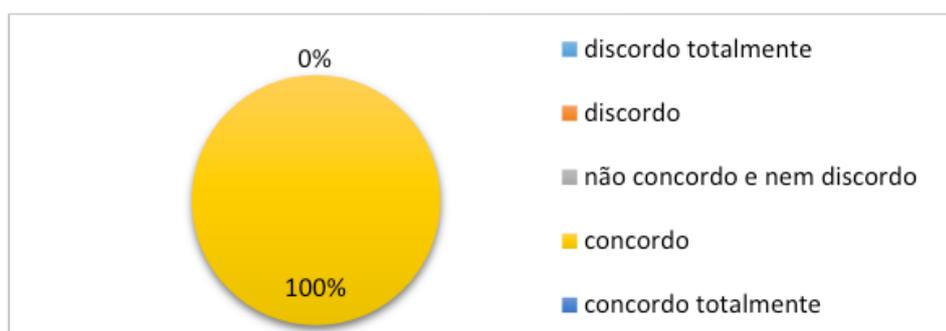


Gráfico 2: Exercendo sua função de coordenador(a) pedagógico(a) você percebe "desvio de função" com frequência.

Fonte: Produzidos pelas autoras, a partir do questionário dos coordenadores.

Neste gráfico 2, nota-se que todos responderam que concordam a respeito de

perceberem um desvio de função, mesmo eles tendo respondido no gráfico 1 que estão preparados para exercerem suas funções. Conforme Vasconcellos (2009, p.85) diversas são as reclamações que emergem do cotidiano dos coordenadores; sentem-se sozinhos lutando em muitas frentes tendo que desempenhar várias funções. No comparativo entre esse gráfico e o anterior, pode-se deduzir que o não apoio ou a falta de conhecimento da função do coordenador por parte da comunidade escolar pode interferir negativamente na sua prática.

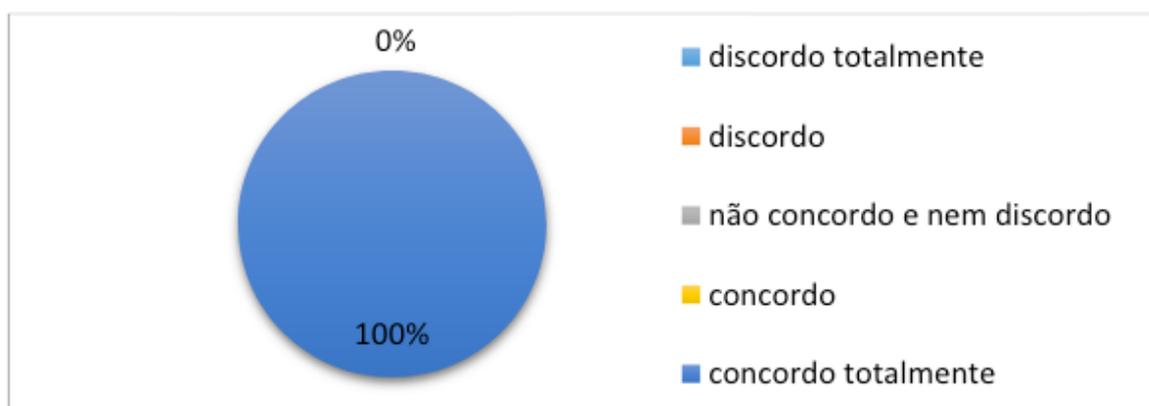


Gráfico 3: Na relação com as famílias, a escola dá espaço para os responsáveis se expressarem por meio do diálogo com a coordenação pedagógica.

Fonte: Produzidos pelas autoras, a partir do questionário dos coordenadores.

Neste gráfico, busca-se entender se a escola e a coordenação dão suporte e espaço para que os pais e familiares dos alunos possam interagir e se comunicar com os mesmos. O que se observa é que todos eles foram unânimes em assinalar que concordam totalmente com essa afirmação. Então surge o questionamento se há esse espaço, por que ainda hoje não há essa inteiração? Para Faria filho (2000, p.2) não existe a participação dos pais, pois acredita-se que é uma mera ilusão criada pela própria escola, ela não condiz com a realidade, o autor refere-se a ela como uma visão escolarizada do problema. A família e a escola têm visão diferenciada do que seja participação.

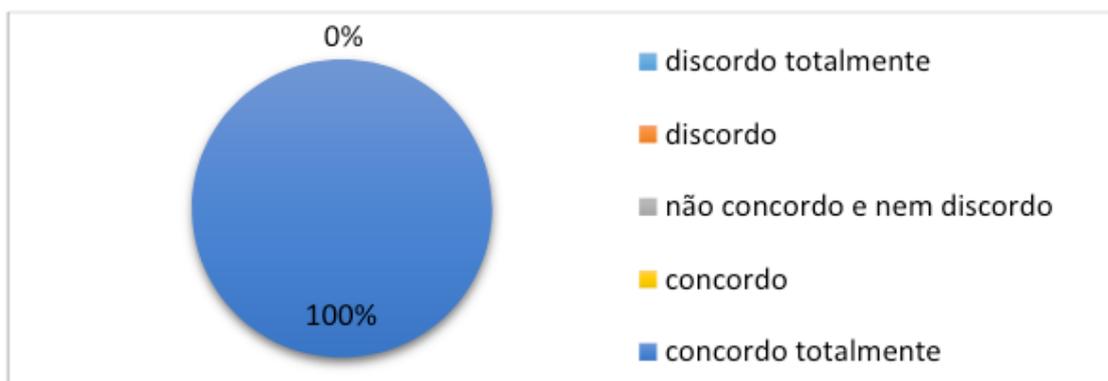


Gráfico 4: O diálogo com as famílias é determinante para que o processo de desenvolvimento do aluno seja satisfatório.

Fonte: Produzidos pelas autoras, a partir do questionário dos coordenadores.

A questão 4, vem com um fechamento interessante, pois aqui foi respondido pelos coordenadores entrevistados que, “concordam totalmente” que é de imprescindível importância a comunicação e interação dos pais com a escola, para que haja um desenvolvimento satisfatório dos alunos dentro do ambiente escolar. Como já mencionado, a escola nunca educará sozinha, de modo que a responsabilidade educacional da família jamais cessará. Uma vez escolhida a escola, a relação com ela apenas começa. É preciso o diálogo entre escola, pais e filhos. (REIS, 2007, p.6). É de suma importância que as escolas trabalhem em parceria com as famílias para o acompanhamento e desempenho dos alunos.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôr meio da aplicação dos questionários e da revisão bibliográfica percebeu-se que uma porcentagem de pais que responderam os questionários, não demonstrou interesse na relação escola/família. E como pode-se identificar no gráfico 3 eles não têm a noção das funções exercidas pelo coordenador na escola e nem qual sua importância para a vida escolar de seus filhos. Já os coordenadores entrevistados dizem estar preparados para a função que lhes fora colocada, mas percebem esse desvio de função em seu dia a dia, como pode-se notar no gráfico 2 do questionário dos coordenadores.

No entanto, é possível compreender que na verdade muitos não têm a compreensão do seu papel no ambiente acadêmico, mas sabem que ele é importante para o desenvolvimento da escola e dos agentes envolvidos nessa ligação (alunos, pais, professores e gestão escolar), assim como está representado nos gráficos 3 e 4 do questionário dos coordenadores. Pode-se então perceber que a situação de trabalho apresentada por eles em sua rotina diária é de insatisfação por não conseguirem colocar em prática as atividades que deveriam ser desenvolvidas de acordo com suas funções, assim, sempre fica a desejar em alguns requisitos essenciais, mesmo eles

respondendo na questão 1 representada no primeiro gráfico que estão preparados para atuarem, nota-se que ao responderem as questões seguintes demonstram essa insegurança no ambiente de trabalho. E uma de suas tarefas essenciais é trazer para dentro do espaço acadêmico a presença das famílias dos alunos, como observa-se no questionário respondido pelos pais, representado nos gráficos 2, 3 e 4 do questionário dos pais, lembrando o quão isso é importante para a vida escolar destes educandos, e se algo interfere nesta relação dificilmente será possível que haja compreensão das funções, assim como foi devidamente demonstrado nos gráficos 1 e 2 do questionário dos pais, de ambas as partes e também interação e participação das partes envolvidas em projetos que possam ser desenvolvidos na escola. Espera-se que esta pesquisa venha contribuir com as discussões existentes a respeito de quais são as funções do coordenador pedagógico e sua importância para a relação com as famílias dos alunos.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Jessica Barreto de; NOGUEIRA, Lilian Azevedo; RODRIGUES, Teresa Cristina. O Coordenador Pedagógico: suas reais funções no contexto escolar. **Perspectivas on-line: ciências humanas e sociais aplicadas**. Campos dos Goytacazes, 4 (2), p.21-30, 2012.
- CAVALCANTE, Roseli Schultz Chiovitti. **Colaboração entre pais e escola: educação abrangente**. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)* [online]. 1998, vol.2, n.2, p.153-160.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A Relação Escola - Família – uma contribuição da história da educação. **São Paulo em perspectiva**, v.14, n.2, p.44-50, 2000.
- MALDONADO, Maria T. **Comunicação entre pais e filhos: a linguagem do sentir**. São Paulo: Saraiva 1997.
- OLIVEIRA, Jucilene da Silva; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. O Papel do Coordenador Pedagógico no Cotidiano Escolar. **Revista Científica do Centro de Ensino Superior Almeida Rodrigues**, ano I, edição I, p. 95-103, Jan. 2013.
- ORSOLON, Luzia Angelina Marino. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho, 2006.
- PAROLIM, Isabel. **As dificuldades de aprendizagem e as relações familiares**. Fortaleza, 2003.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai à educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança**. São Paulo: Loyola, 2006.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Coord.). **O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita. Estudos & Pesquisas Educacionais. São Paulo: Abril, 2011.
- REIS, Risolene Pereira. **Revista Mundo Jovem**, nº. 373. Fev. 2007, p.6.
- ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. In: Carvalho, M. C.B.A. **Família contemporânea em**

debate. São Paulo: EDUC/Cortez, 2005

SELLES, Sandra Escovedo, 12 Faculdade de Educação/Espaço UFF de Ciências, Universidade Federal Fluminense, Rev. Ensaio, v.02, n.02/ jul-dez/2000, Belo Horizonte.

SILVA, Adriana Naomi Fukushima da; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. **A relação entre o coordenador pedagógico e a família do aluno em instituições de ensino na cidade de Marília/SP**. Universidade Estadual Paulista, UNESP, [2014].

SILVA, Alice Felisberto da; FACHINI, Maria Ângela Bariance de Arruda. Relação escola-família e papel do coordenador pedagógico: estado do conhecimento. **Horizontes**, v. 33, n. 1, p. 53-62, jan./jun.2015. Disponível

SOUSA, Maria Martins; SARMENTO, Teresa. Escola – família – comunidade: uma relação para o sucesso educativo. **Gestão e Desenvolvimento**. Viseu, n. 17-18 (2009-2010), p. 141-156.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2009.

WHITE, Ellen Gould. **Educação**: um modelo de ensino integral. Tatuí: Casa Publicadora Brasileira, 2015. (120 anos – Educação Adventista).

SILVA, Adriana Naomi Fukushima da; CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. **A relação entre o coordenador pedagógico e a família do aluno em instituições de ensino na cidade de Marília/SP**. Universidade Estadual Paulista, UNESP, [2014?].

SILVA, Alice Felisberto da; FACHINI, Maria Ângela Bariance de Arruda. Relação escola-família e papel do coordenador pedagógico: estado do conhecimento. **Horizontes**, v. 33, n. 1, p. 53-62, jan./jun.2015. Disponível

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2009.

JOGOS LÚDICOS COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

Evelyn Mendes Cerqueira

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP Engenheiro Coelho, SP

Monize Aparecida de Toledo

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Rafaela da Silva Dantas

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Raquel Pierini Lopes dos Santos

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Luciane Weber Baia Hees

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

RESUMO: Este artigo discute o papel dos jogos lúdicos e as dificuldades que o professor enfrenta em sua ação no processo de desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático. Trata-se de um estudo qualitativo de natureza exploratória no qual pretendeu-se, investigar como o jogo auxilia o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de matemática nas séries finais do Ensino Fundamental e verificar a opinião

dos professores de duas escolas particulares buscando identificar os obstáculos encontrados no momento de colocar em prática as atividades lúdicas. Concluiu-se que os professores encontram dificuldades para utilizar os jogos como ferramenta de ensino como: o tempo gasto com a preparação das atividades, a falta de recurso/materiais disponibilizados pela escola, as estratégias trabalhadas no cotidiano e também a competitividade existente entre os docentes. Entretanto, consideram os jogos como um recurso valioso no processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Raciocínio Lógico-matemático; Matemática; Jogos Lúdicos.

ABSTRACT: This article discusses the role of play games and the difficulties that the teacher faces in his action in the process of development of logical-mathematical reasoning. It is a qualitative study of an exploratory nature in which it was intended to investigate how the game assists the teaching-learning process of mathematics content in the final grades of Elementary School and to verify the opinion of the teachers of two private schools in order to identify the obstacles encountered when implementing play activities. It was concluded that teachers find it difficult to use games as a teaching tool such as: time spent preparing the activities, lack of resources / materials provided

by the school, strategies worked on in the daily life and also the competitiveness among teachers. However, consider games as a valuable resource in the teaching-learning process.

KEYWORDS: Logical-mathematical Reasoning; Mathematics; Play Games.

1 | INTRODUÇÃO

O papel do professor, na atualidade, é de encaminhar os alunos para um melhor desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, desafiando-os a encontrarem soluções para questões que enfrentam na vida diária. No entanto, a realidade mostra que muitos professores sentem dificuldades ao trabalhar os conteúdos matemáticos, criando, assim, uma barreira no desenvolvimento das aulas e no processo de ensino-aprendizagem (LIMA, 2006).

Segundo Araújo (2000), a matemática é temida e odiada pelos adultos, enquanto as crianças não desejam aprendê-la, não apenas por falta de interesse, mas por não se sentirem envolvidas prazerosamente na resolução de seus conteúdos.

Considerando que a matemática no 1º ciclo do Ensino Básico não é apenas um pré-requisito para estudos posteriores, mas também uma base para a utilização dos conceitos dessa disciplina na rotina dos educandos faz-se necessário o auxílio do professor na construção desses conceitos. Para isso, é fundamental que o mestre escolha a maneira adequada de trabalhar os conceitos matemáticos (ALMEIDA, 2012). Nesse contexto, os jogos surgem como uma estratégia em sala de aula para auxiliar no trabalho do raciocínio lógico-matemático:

O paradigma educacional baseado em jogos destaca-se como um elemento educacional pelos seus aspectos interativos, que proporcionam aos alunos a geração de novos problemas e de novas possibilidades de resolução, constituindo-se, dessa forma, em um suporte metodológico que possibilita ao professor resgatar e compreender o raciocínio do aluno e, dessa maneira, obter referências necessárias para o pleno desenvolvimento de sua ação pedagógica (GRANDO, 2004, p. 15).

Kamii e Devries (2009) ressaltam que os jogos e as brincadeiras devem ser considerados instrumentos de aprendizagem e oportunidade de desenvolvimento, pois por meio deles a criança experimenta novas oportunidades, usa do faz de conta inventado novos mundos a partir de sua imaginação, descobre e aprende novos conceitos ao mesmo tempo, trabalhando habilidades importantes a elas oferecidas sem que percebam. Dessa forma, é correto dizer que o elemento lúdico é essencial não somente para incentivar a criança ao estudo, mas também auxilia na união entre o divertir e o desenvolver.

A partir da reflexão desse cenário fundamenta-se nas concepções de Piaget sobre as estruturas lógicas do pensamento, os estágios de desenvolvimento cognitivo e também na visão de Constance Kamii sobre a importância da interação social e das atividades lúdicas no impacto do raciocínio lógico-matemático das crianças,

entre outros autores, para analisar as dificuldades encontradas pelos professores em utilizarem jogos lúdicos e quais metodologias esses profissionais estão utilizando para promover o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático nos alunos das séries finais do Ensino Fundamental I.

Propendendo para a importância do professor no desenvolvimento dos conceitos matemáticos, torna-se essencial a identificação de quais dificuldades são apontadas por esses educadores na inserção de jogos lúdicos nas aulas da disciplina, visando à promoção do desenvolvimento lógico-matemático dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental I.

O raciocínio lógico-matemático é construído à medida que a criança interage com seu meio e com as pessoas que a cercam. A ideia é fazer com que os professores adotem um método mais intuitivo, indutivo, em que sejam respeitados os conhecimentos já construídos pelo aluno, ao mesmo tempo em que lhe é dada a oportunidade de realizar experiências, descobrir propriedades, estabelecer relações entre elas, construir hipóteses e testá-las, tudo isso dentro da sala de aula com os conteúdos necessários, fazendo com que a criança chegue até o conceito já executando-o inconscientemente (TOLEDO e TOLEDO, 2010).

Nessa perspectiva, os jogos promovem uma junção de prazer, alegria, espontaneidade e o não constrangimento. Os jogos na infância causam um impacto na formação do adulto. De acordo com Piaget (1975b, p. 162), “o jogo constitui o pólo extremo da assimilação da realidade no ego, tendo relação com a imaginação criativa que será fonte de todo o pensamento e raciocínio posterior”.

De acordo com Piaget (1975b), os jogos vão além do entretenimento e da desconcentração. São considerados meios propiciadores do desenvolvimento intelectual das crianças, pois jogando os estudantes assimilam e compreendem a realidade. Por intermédio do processo lúdico do jogo, esses sujeitos se inter-relacionam com a fantasia criativa a qual lhes possibilita a criação de várias situações de aprendizagem, a mudança de conceitos e formas e a aquisição de novos conhecimentos.

Para Huizinga (2007), é por meio das várias tentativas de chegar ao resultado desejado de forma rápida e eficiente que o aluno, utilizando-se do erro não como fim das possibilidades, mas como um novo olhar em busca de um caminho diferente para chegar ao objetivo final com sucesso e satisfação, passa a desenvolver novas habilidades e conceitos.

Após observar a prática nas salas de aula e verificar a dificuldade que os docentes encontram em utilizar o elemento lúdico como meio facilitador da aprendizagem de maneira a propiciar e garantir o desenvolvimento lógico-matemático – especialmente os que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental I –, pode-se elencar novas oportunidades de absorção do conhecimento acadêmico com a prática eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à metodologia, trata-se de um estudo qualitativo, pois busca identificar as dificuldades encontradas no processo de ensino do desenvolvimento do raciocínio

lógico-matemático por professores das séries finais do Ensino Fundamental I.

Também tem cunho exploratório, pois tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou à construção de novas hipóteses. A grande maioria das pesquisas dessa natureza envolve o levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2007).

A pesquisa de campo foi realizada com 8 professoras de 2 escolas particulares em 2 municípios no interior do estado de São Paulo por meio de um questionário referente à utilização do jogo protagonizado em sua prática. O questionário utilizado tem 9 questões, sendo 4 abertas e 5 fechadas (de assinalar a questão mais apropriada), com 3 delas em escala de 1 a 5 e grau de discordância ou concordância com a afirmação descrita e contando também com espaço para justificativa, o que enriqueceu a análise de dados. As sentenças em escala de 1 a 5 foram dispostas em: Item 1 – Discordo totalmente; Item 2 – Discordo; Item 3 – Não concordo nem discordo; Item 4 – Concordo; e Item 5 – Concordo totalmente.

As professoras entrevistadas tinham a opção de justificar ou explicar sua posição diante da resposta assinalada, pois contavam com espaço nas linhas dispostas abaixo da questão. Em seguida, realizou-se a coleta de dados adquiridos com a pesquisa cujo corpus foi submetido à análise de dados, ou seja, à análise das respostas obtidas pelas questões fechadas e do conteúdo das questões abertas.

A importância de se promover um ensino no qual as crianças desfrutem de uma vivência lúdica em sala de aula tem se tornado um assunto em destaque entre os educadores, ainda mais quando a falta desse recurso causa um impasse no processo de ensino das séries finais do Ensino Fundamental I.

Pensando nessa perspectiva, esse estudo pode agregar conhecimento sobre como o elemento lúdico pode contribuir com o desenvolvimento lógico-matemático dos alunos agregando um repertório mais amplo aos professores sobre os métodos a serem utilizados para o alcance do aprendizado significativo, integral, favorecendo a interação com o mundo, estimulando a criatividade, a reflexão e o agir de cada indivíduo e trazendo novas ideias e estratégias para um ensino de qualidade.

2 | ESTRUTURAS LÓGICAS DO PENSAMENTO SEGUNDO PIAGET

De acordo com Jean Piaget (1975a), as estruturas do pensamento de uma criança são fruto de uma construção contínua de um sujeito que age e interage a todo o momento em seu meio, tendo assim um papel ativo em seu próprio desenvolvimento cognitivo.

Para o teórico, essa interação com o meio faz com que a criança passe por um processo de adaptação e equilíbrio, que ocorre por intermédio de dois mecanismos indissociáveis: assimilação e acomodação.

Na assimilação, a criança incorpora a seus esquemas já existentes informações, ideias ou qualquer variação, ampliando, dessa forma, seu conhecimento prévio. Na acomodação, seus esquemas preexistentes são transformados em função das peculiaridades do objeto a ser assimilado (PIAGET, 1975a).

O construtivismo tem a equilíbrio como um conceito de importância central. Para Rodriguez (2005), ele é o fundamento que elucida todo o processo de desenvolvimento humano, sendo a equilíbrio o direcionamento do organismo em busca do pensamento lógico, caracterizando-se como universal, válido para todos os indivíduos.

Para Balestra (2007), a busca pela equilíbrio desenvolve ações nos sujeitos, estimulando o desenvolvimento das estruturas mentais, psíquicas e intelectuais, de forma que quanto mais desafios são propostos, maior é a ampliação do conhecimento do indivíduo.

3 | OS ESTÁGIOS COGNITIVOS

De acordo com Piaget (1983), o ser humano passa por quatro estágios de desenvolvimento:

Sensório motor (0 a 2 anos): neste estágio, a criança busca coordenar e integrar as informações que recebe por meio dos sentidos, iniciando a diferenciação entre objetos e entre o próprio corpo e os objetos.

Pré-operatório (2 a 6 anos): este estágio é marcado pela representação de imagens mentais e pelo uso do pensamento intuitivo e da linguagem comunicativa e egocêntrica. Moralmente, a criança ainda não é capaz de se colocar no lugar do outro.

Operatório concreto (7 a 11 anos): nesta fase, as intuições articuladas se transformam em operações, classificação, ordenamento e correspondência. Também é possível detectar o surgimento das noções de tempo, causalidade, conservação, entre outras, porém o pensamento ainda está vinculado ao real, ou seja, as operações se prendem às experiências concretas.

Operações formais (11/12 anos em diante): nesse estágio, a criança adquire a capacidade de pensar de forma abstrata, desenvolve hipóteses e a linguagem passa a ser um suporte do pensamento conceitual.

Esses padrões de aprendizagem e pensamento acontecem durante todo o processo de desenvolvimento que a criança percorre ao longo da infância, ocorrendo de forma contínua e progressiva, acompanhando a idade aproximada de cada fase.

Destaca-se, também, na teoria construtivista de Piaget, a maturação do indivíduo como uma condição necessária para a continuação de seu processo de formação, ficando claro que o conhecimento deve ser entendido como uma ampla construção que vai se consolidando com o tempo e com a interação do sujeito com os objetos e o meio a serem conhecidos (FERRACIOLI, 1999).

4 | O USO DE JOGOS LÚDICOS COMO FERRAMENTA DO DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO LÓGICO-MATEMÁTICO

Ao contrário do contexto da Escola Tradicional, hoje tanto o aluno quanto sua realidade são valorizados. Da mesma forma, reconhecem-se suas inteligências múltiplas, suas concepções prévias e dentro dessa expectativa busca-se uma nova sala de aula em que a necessidade de criar e recriar novas formas de aprender são requisitos indispensáveis. Dentro dessa óptica, Araújo (2000) destaca que as atividades lúdicas têm seu espaço assegurado, pois elas despertam o interesse, criando, um ambiente favorável para o aprendizado.

Quando o assunto é atividade lúdica, os jogos são excelentes recursos. Conforme afirma Kamii e Declark (1994, p. 172), “em jogos, as crianças são mais ativas mentalmente”, ou seja, o jogo exige que a criança pense e crie suas próprias hipóteses. Segundo a autora, elas percebem meios mais inteligentes de lidar com números do que por meio de exercícios em folhas, que se tornam um meio mecânico de aprender.

Segundo Moreira (2003), o jogo pode ser considerado muito mais do que uma simples atividade, isto é, proporciona ao aluno a criação de novas estratégias de aprendizado, como também o ajuda a desenvolver autonomia, estimulando não só o pensamento, mas também incentiva a troca de pontos de vista, o que impele seu desenvolvimento como um todo.

Dentro do construtivismo, esse desenvolvimento acontece a partir da interação com o meio, ou seja, ações do indivíduo sobre o ambiente, já que tais ações levam a processos mentais fundamentais para a estruturação da inteligência humana, conforme considera Araújo (2000).

Ao teorizar o construtivismo, Piaget (1975a) estudou e classificou os jogos de acordo com a evolução das estruturas mentais: jogos de exercício (0 a 2 anos), jogos simbólicos (2 a 7 anos), jogos de regras (a partir dos 7 anos). Não serão detalhadas as características de todos os jogos, pois a presente pesquisa está voltada para o estágio operatório concreto (7 a 11 anos), que abrange as séries finais do Ensino Fundamental I. O autor define o jogo de regras como:

Combinções sensório motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bola, etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez, etc.) em que há competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentos quer por um código transmitindo de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos (PIAGET, 1975a, p. 184).

O jogo de regras pressupõe a existência de parceiros, ou seja, de relações sociais e interindividuais, como também de certas obrigações comuns amparadas pela regra. Tais conjecturas lhe atribuem um caráter eminentemente social (LIMA, 2008).

De acordo com a adepta de Piaget, Kamii e Declark (1994), as crianças desenvolvem sua capacidade natural de pensar logicamente, de construir números e

realizar operações aritméticas a partir da interação social, ou “mais especificamente na atividade mental que se dá por intercâmbio social”. Na visão da autora, a interação social é indispensável para que a criança desenvolva uma lógica (KAMII; DECLARK, 1994, p. 51).

Para Vygotsky (2016), a regra dos jogos, assim como a imaginação, desenvolve o raciocínio, a sensibilidade à percepção, a inspiração e muitas outras habilidades.

Segundo Oliveira e Bazon (2009), os desafios, as estratégias, os problemas e a reflexão presentes nos jogos oportuniza ao sujeito preencher possíveis lacunas conscientes, possibilitando, por sua vez, a formação de elementos responsáveis por compor a estrutura cognitiva.

Nesse enfoque, Araújo (2000) conclui que o jogo, ao motivar as crianças, faz com que elas sejam ativas mentalmente, levando-as à superação de barreiras cognitivas e emocionais. Durante a realização de jogos, as crianças sentem-se livres e sem pressão, proporcionando um clima promissor à experimentação, à descoberta, à reflexão, e sendo por isso um estimulador para a aprendizagem.

5 | O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

De acordo com Silva e Kodoma (2004), o uso de jogos para o ensino exige, em seu cerne, uma transformação da postura do professor em relação à metodologia utilizada para o ensino da disciplina de matemática. Para as autoras:

O papel do docente passa de comunicador de conhecimento para observador, organizador, consultor, mediador, interventor, controlador e incentivador da aprendizagem, do processo de construção do saber pelo aluno, e só irá interferir, quando isso se faz necessário, através de questionamentos, por exemplo, que levem os alunos a mudanças de hipóteses, apresentando situações que forcem a reflexão ou para a socialização das descobertas dos grupos, mas nunca para dar a resposta certa. O professor lança questões desafiadoras e ajuda os alunos a se apoiarem, uns nos outros, para atravessar as dificuldades, leva os alunos a pensar, espera que eles pensem, dá tempo para isso, acompanha suas explorações e resolve, quando necessário, problemas secundários (SILVA; KODOMA, 2004, p. 05).

Dentro desse contexto, Pinto e Tavares (2010, p. 6) consideram que “[...] o lúdico é uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados por parte dos educadores interessados em promover mudanças”.

Ainda de acordo com os autores, o professor precisa organizar suas atividades de forma significativa para o aluno, criando condições para trabalhos em grupo ou individuais e facilitando seu desenvolvimento. Assim, consideram, os autores, que “é no lúdico que a criança tem a oportunidade de vivenciar regras, normas, transformar, recriar, aprender de acordo com suas necessidades, desenvolver seu raciocínio e sua linguagem” (PINTO; TAVARES, 2010, p. 07).

Para Agne e Frota (2007), a matemática é uma ferramenta fundamental não

só para própria disciplina, mas para a manutenção e o desenvolvimento de muitas áreas do conhecimento humano. Portanto, no processo educativo há uma relação de interação entre professor e aluno mediada pelo conhecimento matemático, pois sem essa relação o processo de aprendizagem pode não ser tão bem-sucedido, podendo causar nos educandos efeitos indesejáveis, dentre os quais uma simples aversão até a dificuldade de executarem ações como prever, projetar, abstrair e utilizar o raciocínio lógico. Por conseguinte, isso pode trazer sérios prejuízos para o estudante, inclusive no seu desenvolvimento psicológico e na sua vida como cidadão.

Segundo Vianin (2013, p. 271), o professor é o “mestre” em sua classe. O autor deixa claro que as atitudes do docente, sua maneira de ensinar, de avaliar, de diferenciar e de conduzir a disciplina são determinantes. A mediação do professor permite uma ruptura com a concepção rígida e determinista da correlação entre fracasso escolar e origem social das crianças, portanto fica claro que o professor pode tanto levar os alunos ao êxito escolar como também ao fracasso, vai depender da posição que assume frente a sua missão de educar para autonomia. E isso está de acordo com Piaget (1978), para quem o verdadeiro objetivo da educação é a autonomia.

6 | ANÁLISE DE DADOS

Com o objetivo de identificar as dificuldades encontradas pelos professores na utilização do elemento lúdico como ferramenta de desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, foi realizada uma pesquisa com 8 docentes. As informações obtidas pelo questionário aplicado serão apresentadas abaixo por meio da análise do conteúdo das respostas às questões abertas e por gráficos das questões fechadas.

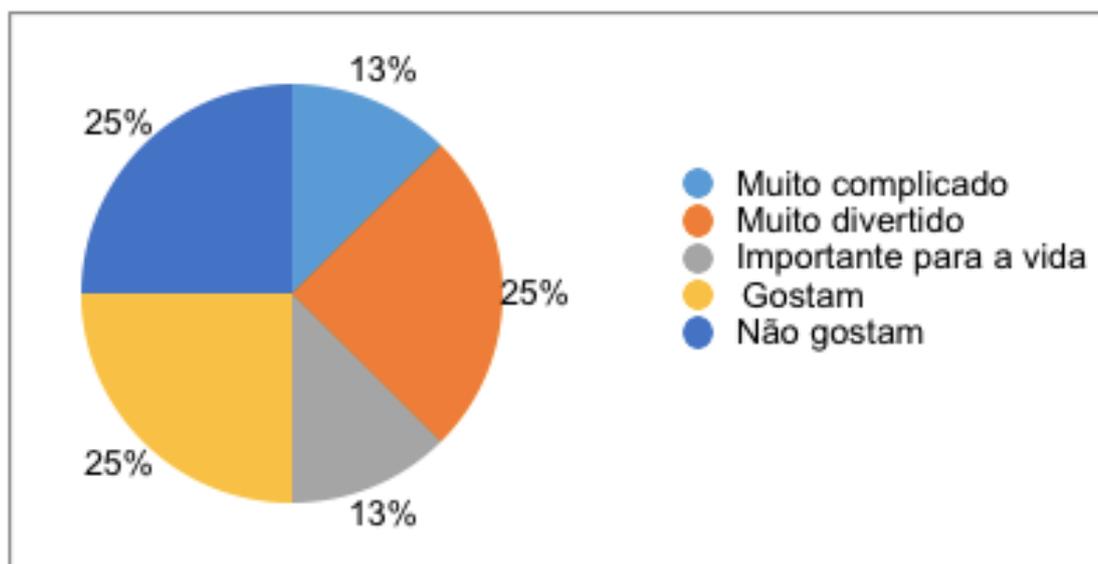


Gráfico 1- Visão dos alunos na percepção das professoras em relação à matemática

O gráfico 1 mostra que a partir das respostas das professoras, os alunos não somente têm opiniões bem variadas com relação à disciplina de Matemática, mas também desconsideram a importância da utilização do raciocínio lógico-matemático para a vida. De acordo com Gomes (2012), à semelhança da disciplina de Português, Ciências, entre outras, a Matemática em cada momento histórico se transforma de acordo com os fatores externos, tais como as fases e condições sociais, políticas, culturais e econômicas que envolvem os contextos escolar e extraescolar, ou seja, os fatores internos e externos.

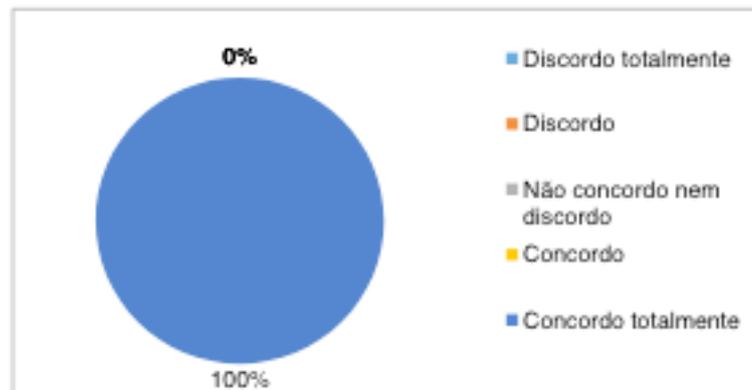


Gráfico 2- Fatores de dificuldades na aprendizagem matemática

Fonte: Elaborado pelas autoras

Quando questionadas sobre os diversos fatores que dificultam a aprendizagem matemática, as professoras concordam totalmente que a falta de estímulos e motivação familiar, a ausência de dinamismo e ludicidade nas aulas e a carência de recursos e apoio da escola são fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem dos alunos na disciplina de Matemática.

De acordo com Garófano e Caveda (2005), as atividades lúdicas devem ser vistas como ferramentas que desenvolvem a diversão e o prazer na criança, além de proporcionar a liberdade necessária para a criatividade e outros valores sociais que ela possa adquirir para melhorar o futuro. Desse modo, o professor deverá estimular e incentivar os alunos a criarem novos jogos, contribuindo para que todos sejam incluídos nas diversas situações lúdicas.

Nesse contexto, observou-se que os professores, de maneira geral, enfrentam dificuldades para desenvolver tal dinamismo e o elemento lúdico como ferramenta auxiliadora no ensino. Conforme Kaden (2004, p. 24), apesar de muitos debates, seminários e cursos sobre ludicidade, as atividades lúdicas ainda são pouco exploradas e pouco valorizadas, pois nem mesmo há uma disciplina na formação dos educadores

que aborde esse assunto, o que dificulta o desenvolvimento dessas atividades pedagógicas.

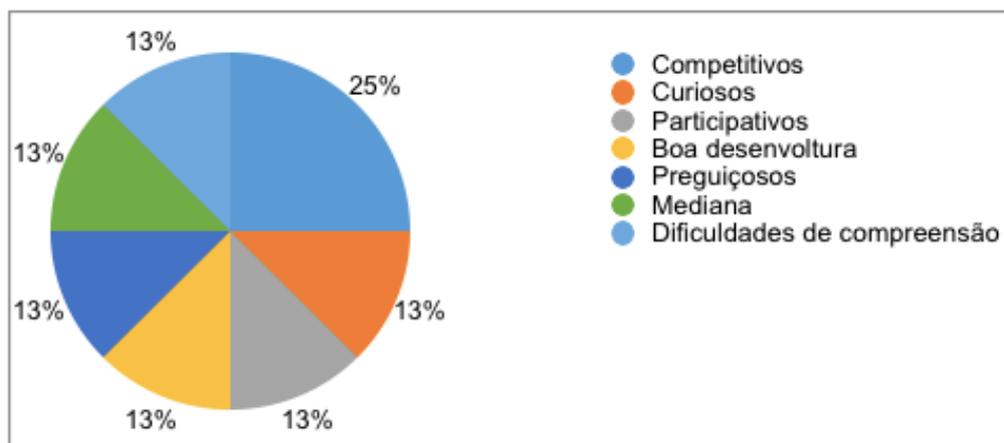


Gráfico 3- Desenvoltura dos alunos em relação ao raciocínio lógico-matemático

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação à desenvoltura dos alunos no âmbito do raciocínio lógico-matemático, 25% das professoras destacaram que os alunos são competitivos, 13% associaram a desenvoltura deles a dificuldade na compreensão, desenvoltura mediana e preguiça, e 12% afirmaram que os alunos são participativos, curiosos e possuem boa desenvoltura.

Sobre tais conceitos, são óbvios que os adjetivos utilizados para definir a desenvoltura dos alunos não são de todo desanimadores. Ao invés de oferecer-lhes uma ampla gama de atividades que poderiam favorecer desde o desenvolvimento da autonomia, vivências lúdicas de competição e, especialmente, práticas cooperativas e de solidariedade, terminam por fortalecer o ideário competitivo e individualista de nossas sociedades (SARAIVA, 2000).

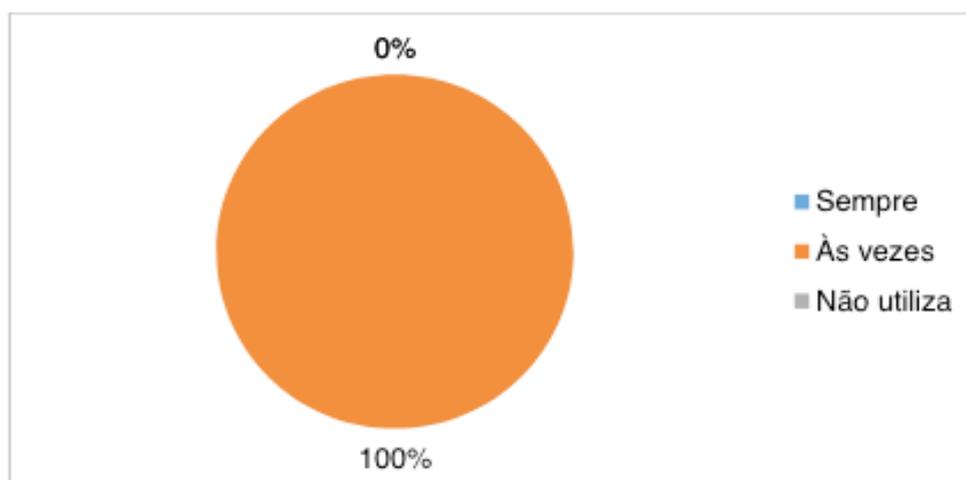


Gráfico 4- Frequência de utilização de atividades lúdicas em sala de aula

Fonte: Elaborado pelas autoras.

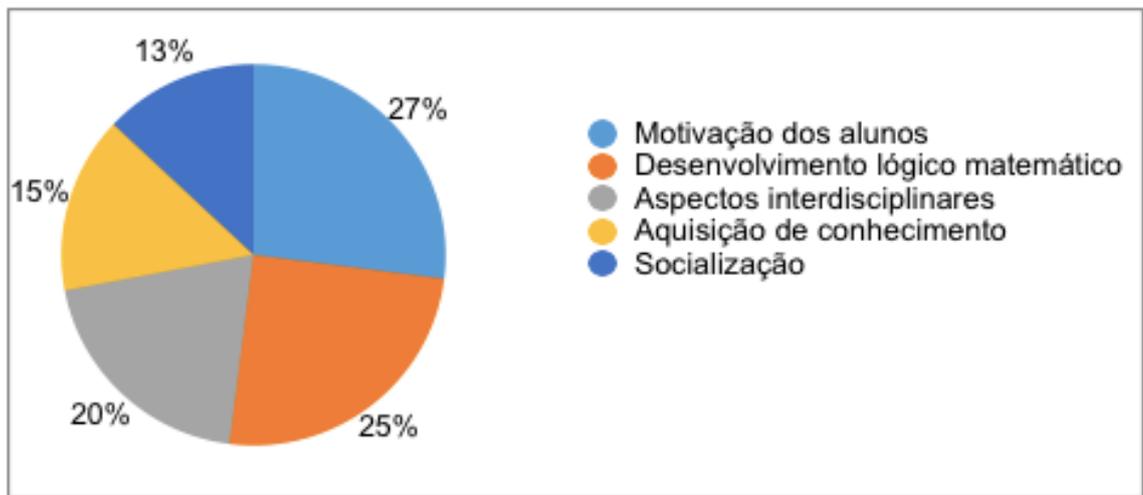


Gráfico 5 - Principais vantagens da utilização de atividades lúdicas

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação às principais vantagens na utilização de atividades lúdicas e jogos, 27% das professoras acreditam que umas das principais vantagens em se utilizarem atividades lúdicas nas aulas de Matemática é que elas proporcionam a motivação dos alunos, 25% apontam o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, 20% ressaltam os aspectos interdisciplinares, 15% concordam que é a aquisição de conhecimento e 13% que é a socialização.

Segundo Murcia (*apud* TRISTÃO, 2010, p. 20), as atividades lúdicas praticadas pelos ser humano ao longo de sua vida lhes servem como distração, educação, entretenimento, recreação e relaxamento. A autora ainda aponta que a brincadeira no mundo infantil apresenta um paradoxo contrastante entre sentimentos de divertimento e responsabilidade, seriedade e alegria, acompanhados de prazer, paixão ou amor.

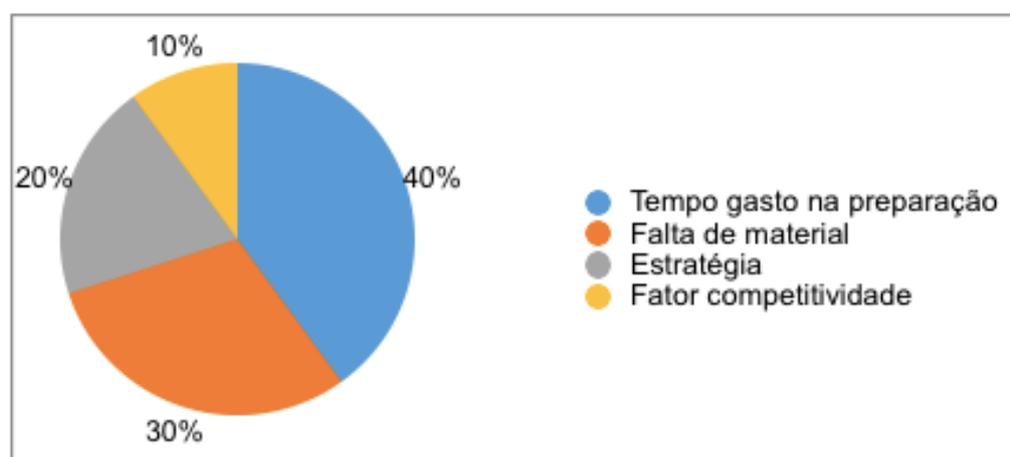


Gráfico 6 - Principais dificuldades da utilização de atividades lúdicas nas aulas de Matemática

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Lima (2016) afirma que a realidade encontrada pelos professores na prática diária apresenta inúmeras dificuldades, o que acaba tornando mais árduo o decorrer das aulas práticas e conseqüentemente o processo de aprendizagem da criança. A partir das respostas obtidas nos questionários, conclui-se que as principais dificuldades descritas pelas professoras são o tempo gasto com a preparação das atividades, a falta de recursos/materiais disponibilizados pela escola, as estratégias trabalhadas no cotidiano e também a competitividade existente dentro do corpo docente.

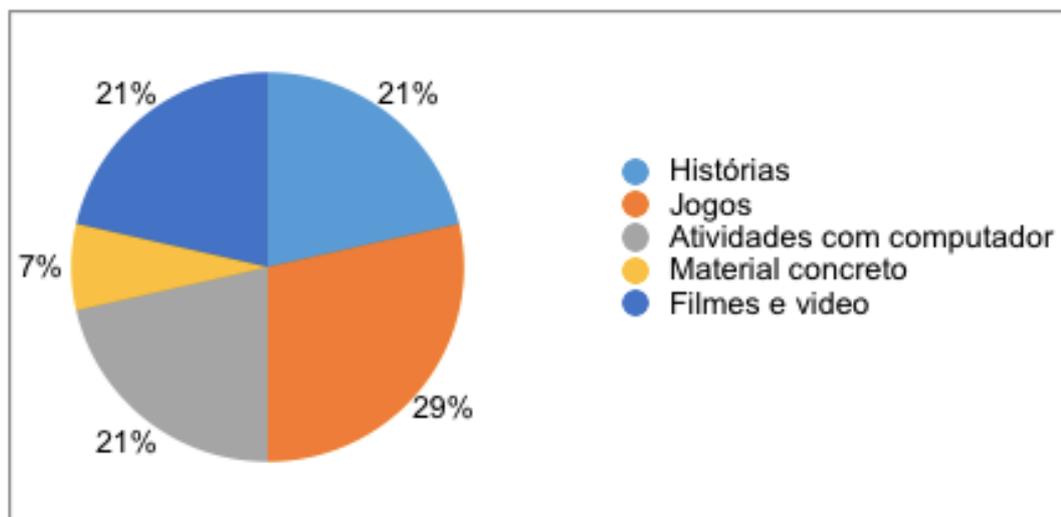


Gráfico 7 - Atividades lúdicas mais comuns na sala de aula

Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com as respostas fornecidas pelas professoras, pode-se concluir que as atividades lúdicas mais utilizadas em sala de aula são: histórias, jogos, atividades com computador, material concreto e, por fim, filmes e vídeos. A utilização dos jogos é de extrema importância, afinal, de acordo com Fonseca e Oliveira (2009), a probabilidade de surgirem dificuldades de aprendizagem é muito maior quando a criança não tem a possibilidade de ter contato com vivências motoras e espaciais durante o desenvolvimento intelectual.

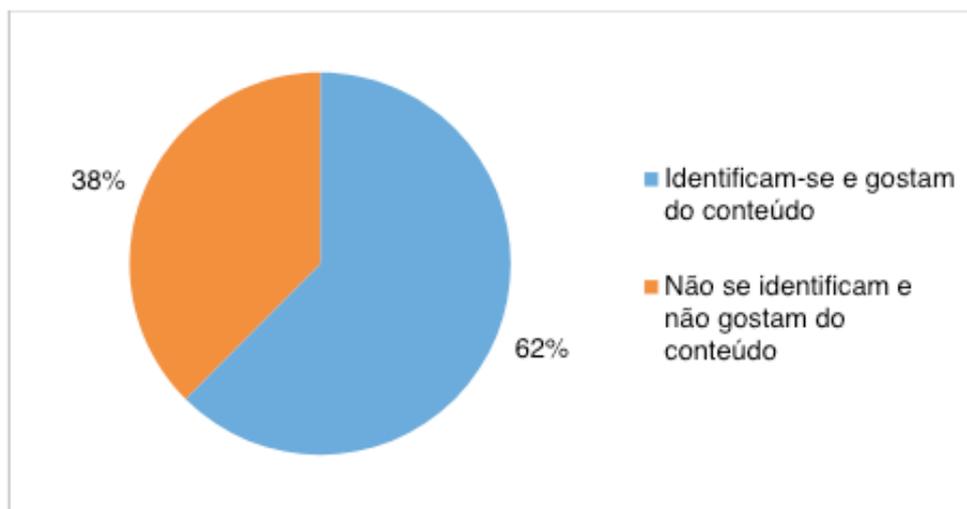


Gráfico 8 - Como os professores se relacionam particularmente com a matemática

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Com base nos resultados obtidos por meio do questionário e ilustrado no gráfico abaixo, pode-se observar que 62% das professoras afirmam gostar e se identificar com a matemática, apresentando também grande facilidade para ensinar. Já os 38% restantes não se identificam com a disciplina, possuindo mais facilidade em outras, como Língua Portuguesa.

Vale ressaltar que a falta de identificação e apreciação pela disciplina pode causar impasses no processo de ensino do conteúdo. Cabe ao professor uma postura frente a esse impasse, a fim de moldar e aperfeiçoar, no aprendiz, a inteligência lógico-matemática.

De acordo com Gardner (1994, p. 7), “há pelo menos algumas inteligências, que são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas”. Em outras palavras, algumas pessoas possuem um desempenho satisfatório ou não frente a determinadas inteligências, que são enumeradas pelo autor como inteligência linguística, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal, inteligência lógico-matemática, inteligência musical, inteligência espacial e inteligência corporal cenestésica. Segundo o autor, a combinação das inteligências é extremamente individual, podendo inclusive ser influenciada pela cultura e moldada pelo indivíduo.

Os jogos e brincadeiras são importantes aliados dos educadores. De acordo com Martins (2001), a intervenção psicomotora unifica os laços entre o corpo e a mente, o relativo e o imaginário, o espaço e o tempo, promovendo um potencial adaptativo do indivíduo com o seu envolvimento, possibilitando, assim, a sua interação com o meio.

Na utilização de jogos no âmbito educacional de forma espontânea, por meio de situações lúdicas e dinâmicas, a criança se movimenta e gera sentimentos inconscientes, que posteriormente são traduzidos em emoções e finalmente consciencializados, favorecendo a administração das emoções (VIEIRA, 2009).

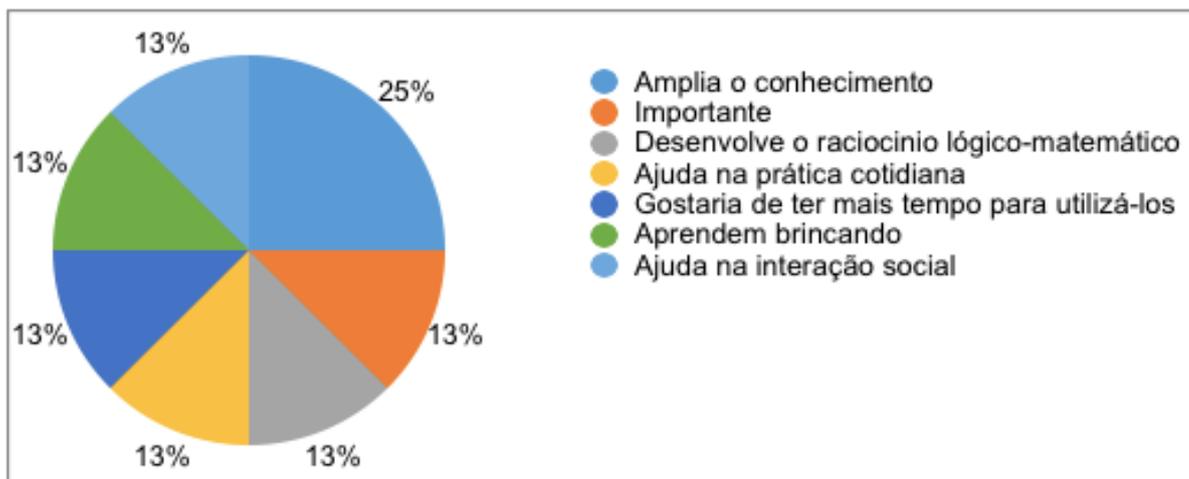


Gráfico 9 - Importância da utilização dos jogos lúdicos na sala de aula

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Dentre as professoras pesquisadas, 25% acreditam que a utilização dos jogos em sala de aula amplia o conhecimento das crianças, 13% disseram que por intermédio dos jogos as crianças aprendem brincando, 13% ressaltam que gostariam de ter mais tempo para utilizá-los em sala, 13% enunciam que essa utilização ajuda na interação social, 12% dizem que são importantes, 12% afirmam que promovem o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e 12% consideram que ajudam na prática cotidiana da sala de aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, Matemática, (BRASIL, 2001), apontam que conhecer diversas possibilidades de trabalho em sala de aula é essencial para que o professor reflita sobre a construção de sua prática. O professor é o sujeito que direciona a aprendizagem para que o discente compreenda e aplique o conhecimento no dia a dia e os jogos lúdicos podem se constituir uma ferramenta aliada para favorecer sua prática e facilitar a aprendizagem significativa, pois podem fornecer contextos para criar situações desafiantes, além de serem instrumentos para a construção das estratégias de resolução de problemas.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos são os obstáculos que permeiam o “universo” do professor impedindo-o de utilizar os jogos em sala de aula. Fatores intrínsecos e extrínsecos os levam a optar por uma metodologia tradicional que não contempla o elemento lúdico. Constatou-se que os professores encontram diversas dificuldades para utilizar os jogos como ferramenta de ensino, mesmo acreditando que este seja um recurso valioso no processo. As dificuldades identificadas são: o tempo gasto com a preparação das atividades, a

falta de recursos/materiais disponibilizados pela escola, as estratégias trabalhadas no cotidiano e também a competitividade existente dentro do corpo docente.

Dada a importância do assunto, expõem-se: a necessidade de ajustar a rotina da sala de aula; a visão e o relacionamento do professor com a matemática; e os recursos disponíveis na escola, de forma que tudo isso possibilite o uso dos jogos como meio facilitador do desenvolvimento do raciocínio, pois por intermédio deste é possível promover uma aprendizagem efetiva e estimular a construção de novos conhecimentos que contribuirão para a formação de cidadãos conscientes e ativos na sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGNE, L. S. A; FROTA, P. R. O. Matemática, ensino e educação. **Revista de Iniciação Científica**. Criciúma. v. 5, n. 1, 2007. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/iniciacaoocientifica/article/view/169/177>. Acesso em 02 de jun. 2017.
- ALMEIDA, C. C. P. C. A resolução de problemas e o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático no contexto da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do Ensino Básico. 110 f. Angra do Heroísmo. **Relatório de Estágio** (Mestrado em Educação) – Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo, 2012. Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1549/1/DissertMestradoCarlaConceicaoPereiraCardosoAlmeida2012.pdf>. Acesso em 02 de jun. 2017.
- ARAÚJO, I. R. O. **A utilização de lúdicos para auxiliar a aprendizagem e desmistificar o ensino da Matemática**. 137 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/78563/178530.pdf>. Acesso em 09 de jun. 2017.
- BALESTRA, M. M. M. **A Psicopedagogia em Piaget: uma ponte para a educação da liberdade**. Curitiba: IBPEX, 2007.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. – 3a Ed. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 09 de jun. 2017.
- CABRAL, M. A. **A utilização de jogos no ensino de matemática**. 52 f. Monografia (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: http://www.pucrs.br/ciencias/viali/tic_literatura/jogos/Marcos_Aurelio_Cabral.pdf. Acesso em 12 de jun. 2017.
- FERRACIOLI, L. **Aprendizagem, desenvolvimento e conhecimento na obra de Jean Piaget: uma análise do processo de ensino-aprendizagem em Ciências**. Revista Brasileira. Est. Pedag., Brasília, v. 80, n. 194, jan./abr. 1999, p. 5-18. Disponível em: <http://pablo.deassis.net.br/wp-content/uploads/Aprendizagem-desenvolvimento-e-conhecimento-na-obra-de-Jean-Piaget.pdf>. Acesso em 12 de jun. 2017.
- FONSECA, V.; OLIVEIRA, J. **Aptidões Psicomotoras e de Aprendizagem: Estudo Comparativo e Correlativo com base na Escala de McCarthy**. Lisboa: Âncora Editora, 2009.
- GARDNER, H. **Estruturas da Mente: A teoria das inteligências múltiplas**. 1ª ed., Porto Alegre: artes Médicas, 1994.
- GARÓFANO, V. V.; CAVEDA, J. L. C. **O jogo no currículo da educação infantil**. In: MURCIA, J. A. M. et col. Aprendizagem através do jogo. Porto Alegre: Artmed, 2005. P.59-87.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, M. L. M. **História do Ensino da Matemática**: uma introdução. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2012. Disponível em: http://www.mat.ufmg.br/ead/acervo/livros/historia_do_ensino_da_matematica_CORRIGIDO_13MAR2013.pdf. Acesso em 23 de jun. 2017.

GRANDO, R. C. **O jogo e a matemática no contexto da sala de aula**. São Paulo: Paulus, 2004.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

KADEN, F. M. **Criatividade nas atividades lúdicas e sua importância no desenvolvimento na 2.ª Infância**. Rio de Janeiro, 2004, p. 24.

KAMII, C.; DECLARK, G. **Reinventando a aritmética**: implicações da teoria de Piaget. Tradução: Elenisa Curt, Marina Célia M. Dias e Maria do Carmo D. Mendonça. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na educação infantil**: implicações da teoria de Piaget. Ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIMA, C. S. S. **As dificuldades encontradas por professores no ensino de conceitos matemáticos nas séries iniciais**. 62 f. Monografia (Pós-Graduação em Matemática) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2006.

LIMA, J. M. **O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional**. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2008, 157 p. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/O_JOGO_COMO_RECORSO_PEDAGGICO_NO_CONTEXTO_EDUCACIONAL_-_Jos_Milton_de_Lima.pdf. Acesso em 14 de jul. 2017.

MARTINS, R. (2001). Questões sobre a Identidade da Psicomotricidade: As Práticas entre o Instrumental e o Relacional. In: **Progressos em Psicomotricidade**. Lisboa: Edições FMH, p. 29-40.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: fundamentação teórica e estratégias facilitadoras. Porto Alegre: Ufrgs, 2003.

OLIVEIRA, F. N.; BAZON, F. V. M. (orgs.). **(Re)significando o lúdico**: jogar e brincar como espaço de reflexão. Londrina: Eduel, 2009.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975a.

_____. **O desenvolvimento das qualidades físicas na criança**: conservação e atomismo. Trad. Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975b.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **A epistemologia genética / Sabedoria e ilusões da Filosofia / Problemas de psicologia genética**. Trad. Nathanael C. Caixeiro, Zilda A. Daer; Célia A. Piero. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. **A gênese do número na criança**. Trad. Christiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

PINTO, C. L.; TAVARES, H. M. O Lúdico na aprendizagem: aprender e aprender. **Revista da Católica**. Uberlândia. v. 2, n. 3, 2010, p. 226-235.

SARAIVA, J. E. M. Do individualismo moderno ao narcisismo contemporâneo: **A produção da subjetividade na cultura do consumo**. Em S. J. Souza (Org.), Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura (p. 47-64). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

SILVA, A. F.; KODOMA, H. M. Y. **Jogos no ensino da Matemática**. In: Bienal da Sociedade Brasileira de Matemática, II. *Anais*. São José do Rio Preto: Unesp, 2004, 19 p. Disponível em: <https://www.ime.usp.br/~iole/jogosnoensinodamatematica.pdf>. Acesso em 09 de set. 2017.

TOLEDO, M.; TOLEDO M. *Teoria e prática de matemática: como dois e dois*. [S.l.]: Editora FTD, 2010.

TRISTÃO, M. B. *O lúdico na prática docente*. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Faced/Ufrgs. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/39549/000825104.pdf>. Acesso em 11 de set. 2017.

VIANIN, P. **Estratégias de ajuda a alunos com dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

VIEIRA, J. **Psicomotricidade Relacional**: a teoria de uma prática. 3, 2009, p. 64-68. Disponível em: http://www.seer.perspectivasonline.com.br/index.php/revista_antiga/article/view/388/299 Acesso em 17 de set. 2017.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In **VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução por Maria da Penha Vilalobos. 14^a. ed. São Paulo: Ícone, 2016.

O USO DO PARADIDÁTICO COMO MEIO DE ENSINO: FERRAMENTA DE CONSCIENTIZAÇÃO DA DIVERSIDADE ÉTNICA INDÍGENA

Joyce Moura Silva

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Laura KiachacotaHebo

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Tauana Silva Rodrigues da Costa

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Germana Ponce de Leon Ramírez

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

RESUMO: Este trabalho tem como proposta pesquisar a importância do paradidático como meio de ensino, introduzindo-o especificamente o conteúdo do povo indígena que sirva como material pedagógico, de maneira que venha valorizar a diversidade étnica e cultural no que tange a questão indígena. Metodologicamente este trabalho define-se como uma análise documental, fundamentada na tese de doutorado de Maria Hilda Baqueiro Paraíso, intitulada de ‘Tempo da dor e do trabalho: A conquista dos territórios indígenas nos sertões

do leste’. Percebe-se que o trato acerca das questões indígenas nos escritos em comumente são de forma estereotipada, causando assim a desvalorização dos costumes de cada povo e assim se propaga uma compreensão superficial e errônea sobre as culturas indígenas. Dessa maneira, este trabalho propõe a construção de um paradidático que possa apresentar a cultura do povo Botocudo como meio de resgate da cultura, podendo ser de importância no processo de valorização de tal povo e servindo de apoio aos professores no ensino dessas questões. Portanto, o objetivo desse trabalho é enfatizar a importância de fornecer um material paradidático para crianças das séries iniciais que preze pela não generalização do povo indígena, mas pela valorização da diversidade cultural do povo indígena.

PALAVRAS-CHAVE: Indígena; Botocudo; Paradidático.

ABSTRACT: This paper consists to research the importance of paradidactic materials as a means of teaching, where the content of indigenous people is introduced as pedagogical material in order to value the ethnic and cultural diversity on indigenous issues. Methodologically, it is defined as a documentary analysis based on the doctoral thesis of Maria Hilda Baqueiro Paraíso under the title: “Time of pain and work: The conquest of indigenous territories in the

east backlands”. Through research it was noticed that the lack of didactic material causes indigenous culture to be transmitted in a stereotyped way, thus causing the devaluation of each people customs and a superficial understanding of the indigenous culture. Thus, this work proposes an elaboration of paradidactic construction that may present the culture of Botocudo people as a means of rescue culture, may be of great importance in the valuing this people and it will be a support tool for teachers on this issue. Therefore, the aim of this paper is to provide a paradidactic material for children of the initial grades that does not generalize Indians and values the individualities of each people.

KEYWORDS: Indigenous, Botocudo, Paradidactic.

1 | INTRODUÇÃO

Dada a necessidade da valorização dos povos indígenas especificamente dos *botocudo*, faz-se necessário a criação de um paradidático visando a valorização e a preservação da história e cultura. Esse paradidático tem como proposta auxiliar os educadores na transmissão de conhecimento fazendo com que os alunos entendam melhor a sua história e sintam-se prontos para contá-las.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional_ Lei 11.645 de 10 de março de 2008_ estabelece em seu currículo que em todas as séries do ensino básico a história e a cultura do povo indígena devem fazer parte do currículo escolar:

Freire (2010) ressalta que o amparo legal é de fato um passo importante para mudanças nos currículos escolares, mas, pode tornar-se ineficiente caso não venha acompanhado de materiais didáticos que facilitem o trabalho dos professores. Sem suporte, recursos e uma atualização no currículo das licenciaturas dificilmente os professores terão preparo adequado que não favoreça visões preconceituosas ou padronizadas.

A despeito das exigências legais, durante o período de estágio nas séries iniciais, percebeu-se que o ensino sobre cultura indígena se enquadra em um parâmetro estereotipado, não levando em conta as diversas etnias que se tem no Brasil, bem como suas peculiaridades. A partir de um levantamento bibliográfico prévio, percebeu-se a carência de paradidáticos que abordem assuntos sobre as diversidades culturais dos povos indígenas. Este pode ser um dos problemas, entre os quais, a cultura indígena é transmitida de forma *clichê*. Percebeu-se também que este não é um tema muito explorado em sala de aula, e quando abordado, tem sido com informações superficiais. Notou-se também a falta de material adequado para a exploração do tema, pois os materiais que havia disponível padronizava a imagem do índio, o que contribuía para uma visão limitada sobre esse tema.

A partir dessas constatações, foi feita uma pesquisa sobre a história do povo *Botocudo* como objetivo de criar um material pedagógico, com uma linguagem adequada para séries iniciais, com potencial para diminuir a desvalorização étnica em relação

ao índio. Este artigo tem a intenção de programar a construção de um paradidático que atenda as discussões teóricas sobre a necessidade da valorização do estudo da cultura indígena nas escolas brasileiras. Dentre as diversas tribos, foi escolhido como tema do paradidático a história dos *Botocudo* devido às suas características peculiares de ornamentos, rituais de antropofagia e por terem sido extintos por volta dos anos de 1960 a 1970.

Este trabalho pode ser assinalado como um estudo qualitativo que terá como um dos passos da pesquisa uma análise documental, que segundo Pádua (1997, p.62) caracterizam-se como pesquisas que partem de documentos de caráter científico, o qual tem sido utilizado atualmente em ciências sociais.

A pesquisa terá como base a tese de Maria Hilda Baqueiro Paraíso que tem como título “O Tempo da dor e do trabalho”. Essa tese discute sobre política indigenista e a ocupação territorial do sertão do leste e nordeste do Brasil. Essa ocupação fazia parte de um projeto de incorporação de território e do uso da força de trabalho indígena prestada ao Estado.

Este artigo desdobra-se em três partes, a primeira trata do contexto indígena de forma geral no Brasil. A segunda, da importância do paradidático para ensinar sobre a cultura indígena e a última parte, relata um pouco da história dos *Botocudo*, que se pretende contar no paradidático, como meio de conscientização, o resgate acerca dessa cultura.

2 | CONTEXTO INDÍGENA BRASILEIRO

Os anos de 1999 e 2000 foram marcados por grandes contribuições relacionadas ao desenvolvimento de análises demográficas das etnias indígenas no Brasil. Foi nesse mesmo período que houve inclusão da categoria “indígena” em sua variação de cor ou raça, acompanhada pela estruturação do Sistema de informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI).

Essa análise demográfica possibilitou avaliar os números de alguns indicadores sobre as condições de vida e o delineamento do perfil de pessoas que se autodeclaram indígenas. É algo que o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) tem procurado aperfeiçoar com grande parte de especialistas da comunidade demográfica. Segundo os dados mais recentes do IBGE (2010), o Brasil tem 890 mil indígenas, pertencentes a 305 etnias, uma população com culturas, crenças e hábitos diferentes.

Desfaz-se o mito de que indígenas são somente os que moram em matas, florestas, pescam, caçam e plantam sua própria comida. Atualmente, encontram-se pessoas que se auto declaram indígena em diversos lugares dentro ou fora das terras consideradas indígenas. Consistindo em 57% os que vivem em territórios reconhecidos como tal. Os outros 43% são constituídos de famílias que moram nas cidades. Segundo informações da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), há cerca de

110 registros da presença de índios que vivem de maneira isolada em toda Amazônia legal.

Apesar de todo esse avanço em ampliar o conhecimento demográfico, a luta pela preservação de cultura e espaços é caso atual. No legislativo existem projetos que afetam diretamente as questões e os direitos indígenas, sendo eles: PEC 215-demarcação das terras; PEC 038, 237; PLP 227 e PL 1610. No Executivo, a Portaria 303; Portaria 419 e o Decreto 7957. A mais conhecida é a PEC 215, cuja proposta construída pela Câmara é a de modificar a Constituição passando a responsabilidade ao Congresso a decisão sobre terras indígenas (territórios quilombolas e unidade de conservação do Brasil).

Na Constituição de 05 de outubro de 1988, foi promulgado como “marco temporal” a definição permanente das terras indígenas, o que significa que o povo que não ocupou determinada terra desde 1988 não teve direito a ela portanto conclui-se que a PEC 215 não levou em conta os grupos indígenas que foram expulsos de suas moradias por conflitos fundiários ou por ações de antigos governos como na ditadura militar.

Omitir a trajetória do povo que compôs a história do Brasil, terra pela qual lutaram arduamente contra ação dos colonizadores europeus, é praticamente encobrir parte da cultura brasileira, pois resistiram, apesar de todo sofrimento. Por esse e outros motivos contar a história deles, de modo geral, não é suficiente, pois, atualmente o Brasil é composto por vários grupos indígenas, todos com suas peculiaridades, o que torna o mundo educacional mais rico quanto ao conhecimento de culturas brasileiras.

3 | A IMPORTÂNCIA DO MATERIAL PARADIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

No fim da década de 1990 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trouxeram uma abordagem de temas que influenciam de forma positiva no desenvolvimento acadêmico do educando, tais como Ética e Pluralidade Cultural etc., e o uso do paradidático foi intensificado. O paradidático traz uma perspectiva diferente ao abordar assuntos na sala de aula de maneira prática, e muitas vezes ilustrada. Essa ferramenta se torna importante no aprendizado da criança, embora não anule o uso dos livros didáticos. Segundo Munakata (1997, p.103):

Livros paradidáticos talvez sejam isso: livros que, sem apresentar características próprias dos didáticos (seriação, conteúdo segundo um currículo oficial ou não etc.), são adotados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, seja como material de consulta do professor, seja como material de pesquisa e de apoio às atividades do educando, por causa da carência existente em relação a esses materiais.

Os livros paradidáticos podem ajudar nos incentivos de leituras, pois, oferecem à criança uma visão diferente do que ela já está acostumada a ver. São combinados

textos e ilustrações, o que podem se tornar uma excelente estratégia a ser usada pelo professor no desenvolvimento do ensino aprendizagem. É também uma ferramenta que o educador pode usar com a finalidade de ensinar e auxiliar na escrita. Deve-se estar sempre atento aos conteúdos expostos e a forma lúdica como são apresentados, tomando os devidos cuidados para que não haja perda na essência do mesmo e para que seja alcançado o objetivo proposto pelo material, a aprendizagem. No ambiente escolar, o uso dos paradidáticos são complementos imprescindíveis na educação infantil, pois, abordam assuntos relacionados não somente com a literatura, como também trabalham aspectos de conscientização e cidadania, inserindo esses conteúdos de forma didática, permitindo que o aluno absorva melhor o conteúdo exposto. De uma forma ou de outra o professor tem responsabilidade sobre o fracasso do aluno, quando está relacionado a sua má preparação.

A formação do leitor crítico, por exemplo, parte fundamentalmente disso: “todo professor deveria saber, não só com o coração, mas também com a mente, o porque de estar ensinando determinado conteúdo, como faz isso, até que ponto seu procedimento é efetivo e o que o processo da leitura envolve” (SCOTT, 1986 apud CORTE, 1998, p. 70).

Cada paradidático trabalhado em sala traz consigo bagagens diferentes, podendo ajudar em descobertas e ampliar o horizonte da criança. O desejo e estímulo a essa leitura precisa primeiramente vir do professor, baseado na sua formação, na quantidade e qualidade de livros que ele lê. Conforme afirma Rocha (FOLHA, 22/2/99) “a gente só estimula aquilo em que acredita”. Os livros paradidáticos, trazendo uma linguagem de fácil entendimento, entram na sala de aula com um dos seus objetivos de tornar a leitura mais prazerosa e transformá-la numa rotina dentro e fora do ambiente escolar. Não são abordados apenas assuntos sobre a literatura brasileira, mas os paradidáticos abordam todas as matérias com o principal objetivo de servi de auxílio e incentivo à leitura dos alunos.

Portanto, é importante ressaltar que todas as escolas e instituições façam uso de tal material, contribuindo assim para o processo de ensino aprendizagem em que a criança se apresenta, respeitando as faixas etárias de cada educando e trazendo para o contexto escolar assuntos que, fora da escola, são tratados de forma superficial incorreta.

4 | PANORAMA GERAL SOBRE OS *BOTOCUDO*

Os primeiros relatos que se tem sobre os *Botocudo* data-se nas primeiras tentativas de colonização do Brasil, contudo, as informações mais documentadas são do século XVI, no começo das capitânicas de Porto Seguro e Ilhéus, onde houve os contatos mais hostis. Esse grupo ocupava o território do leste-sudeste da mata Atlântica, entre a Bahia e o Rio Doce, no Espírito Santo (PARAISO, 1992).

Os *botocudos* pertencem ao grupo linguístico *macro-jê* (RODRIGUES, 1986, p.49), sendo predominantemente caçadores e coletores seminômades, com uma organização social que se caracterizava pelo constante fracionamento do grupo e por sistema religioso centrado na figura dos espíritos encantados e seus mortos – os *nanitiong*(MANIZER,1919, p.243-73)

Suas principais atividades econômicas se baseavam na caça e pesca, sendo a caça como a mais importante. Os ambientes de caça eram delimitados pelos chefes. Suas moradias eram básicas, uma era para guardar os objetos da família e outra para abrigo. As tarefas eram divididas entre os homens e as mulheres, aos homens cabia a responsabilidade de caçar, e trazer os alimentos para casa além dos trabalhos relacionados à agricultura, as mulheres ficavam com os trabalhos de construção de casa, preparação dos alimentos, cuidados com as crianças e a confecção de utensílios. De acordo com Paraiso (2014), o nome *Botocudo* foi dado pelos colonos devido ao uso dos ornamentos faciais utilizando botoques auriculares, entretanto eles se denominavam “engereckmung” e não gostavam de serem chamados de *Botocudo*.

Diferenciavam-se pela sua aparência e por possuírem rituais de antropofagia_ em decorrência disso provocavam “sentimentos de horror e de repulsa [nos europeus]” de acordo com Wied-Neuwied (1942, p. 274), por suas características distintas dos outros povos e pelas histórias contadas sobre os rituais de antropofagia. Entretanto, em uma entrevista concedida em 2008, ao jornalista Marco Antônio Tavares Coelho, para a revista Estudos Avançados, Ailton Krenak, líder da comunidade *Krenak*, afirma que: “Esse negócio da literatura dizer que os “Botocudo” eram antropófagos é um ato falho, é um truque da má consciência neobrasileira formadora do Brasil. Eles tinham de dizer que aminha gente era antropófaga para nos aniquilarem” (REVISTA DE ESTUDOS AVANÇADOS, p.198, 2009).

Acreditava-se que no Brasil existiam grupos que praticavam antropofagia, entretanto, nunca foi comprovado que esse ato era praticado pelos indígenas, muito menos pelos *Botocudo*. Essa ideia foi disseminada a partir das brigas dos colonos por territórios e da resistência desse povo em ceder as terras. Todavia, os *Botocudo* praticavam cerimônia em que corpos humanos eram mutilados, contudo, isso acontecia apenas quando alguém da aldeia morria, pois acreditava-se que se não arrancassem as pernas do morto ele voltaria em forma de onça. É com base nesse ritual que se criou a falsa ideia de que esse grupo praticava a antropofagia (PARAÍSO,1992).

Os *tupiniquins*, já cansados de servirem de mão de obra escrava e uma terrível epidemia de varíola, os colonizadores começam a ter interesse nos *Botocudo* para repor essa falta de trabalhadores. (CUNHA, et al,1998)

De acordo com Wied-Neuwied (1940), entre as demais tribos havia guerras por luta de territórios, e diversos combates entre si. Segundo o autor, as batalhas travadas entre os índios eram acompanhadas de enorme alarido, sendo os vencedores definidos pela sua astúcia e números de flechas disponíveis. Unhas e dentes também eram utilizados no corpo a corpo. Os derrotados retiravam-se e eram perseguidos pelos

vencedores, não era comum fazerem prisioneiros.

Quanto maior a resistência do povo durante as lutas, maior consistia na brutalidade com que eram tratados. No caso dos *Botocudo* a brutalidade foi tamanha que o que restou foram apenas representantes desse povo. Os colonizadores estavam apenas preocupados em ter território e mão de obra para a exploração.

Os *Botocudo* atualmente estão em número bem reduzido, contam apenas com 120 indivíduos, que são representados pelos *Krenak*, ou de “os últimos *botocudos* do Leste”. Eles vivem em áreas indígenas nos estados de Mato Grosso mais especificamente nas margens do Rio Doce.

5 | UMA PROPOSTA DE PARADIDÁTICO

De acordo com os objetivos deste artigo, pretende-se criar um livro paradidático para séries iniciais da educação básica, pois foi constatada a inexistência do material dentro das escolas.

A intenção do livro é ser uma ferramenta de suporte aos professores e aos alunos quanto a uma diferente etnia indígena, sendo escrito em linguagem de fácil entendimento com ilustrações apropriadas à faixa etária.

A proposta do material paradidático é fazer com que o professor e alunos conheçam um pouco daquilo que a visão eurocêntrica e etnocêntrica impediu de ser divulgado de forma escrita expondo a cultura de tantos povos indígenas. A continuidade dessa cultura se deu apenas de forma oral, no entanto, essa proposta é uma forma de registrar, por meio da língua escrita o que trivialmente foi passado de forma oral de geração em geração. Pretende-se valorizar a etnia desse povo, destacando aspectos da sua cultura prezando pelas suas características peculiares existentes.

O livro pretende contar de forma divertida sobre a cultura do povo, suas crenças, a maneira como vivem e como são conhecidos atualmente, tendo em vista que o livro não será dividido por capítulos grandes, mas sim uma história narrativa com diálogos presentes. A ideia central é transmitir o conhecimento dessa cultura de forma prazerosa às crianças, para que acrescente no que correspondem a sua personalidade, valores etc.

Pretende-se realçar a história com ilustrações de maneira que chame atenção do leitor, escrita com parágrafos médios sendo em torno de dois a quatro parágrafos por página. Iniciando a história narrando a origem do povo, suas crenças, chegando ao meio objetiva-se visar mais na cultura deles, sendo a principal mensagem a ser transmitida, para finalizar o livro, enfatizando a importância de conhecer as diversidades étnicas, e até mesmo curiosidades para deixar o famoso “gostinho de quero mais”.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na investigação realizada da tese da Maria Hilda Baqueiro Paraiso a respeito da história do povo *botocudo*, e a pesquisa feita sobre a importância do uso dos livros paradidático dentro de sala de aula, percebeu-se a necessidade de elaborar um material pedagógico para trazer a história desse povo com o intuito de servir como meio de conscientização da diversidade da cultura étnica indígena pois o uso de tal material aparece nas escolas quase de forma inexistente, quanto ao seu uso.

O presente trabalho tem como proposta de construir um material paradidático que venha retratar a história do povo *Botocudo*, de forma lúdica, com a intenção do professor fazer uso desse material em sua prática em sala de aula, não substituindo o livro didático e sim como uma forma de complementar e inserir esse material como elemento coadjuvante na formação dos alunos. Durante a construção da proposta, percebe-se a importante tarefa que esse material traz, que segundo Trevizan (2008) motiva, exemplifica e aprofunda um conteúdo específico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 11.645, de 20 dez.de 1996. **Estabelece as diretrizes bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**, Brasília, DF, dez 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 23 set. 2017.

BRASIL. Lei n. 6.001, de 19 de dez.de 1973. **Estatuto do Índio**. Brasília, DF, dez 1973. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109873/estatuto-do-indio-lei-6001-73>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

CAMPOS, A. D. S. **Conhecendo as raízes do Brasil: história e cultura dos povos indígenas- livro do aluno**. 2ª ed. Belém, PA: Cultural Brasil, 2017.

CAPIBERIBE, A; BONILLA, O. **A ocupação do Congresso: contra o quê lutam os índios?** Estudos avançados, São Paulo, v. 29, n. 83, p. 293-313, abr. 2015. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142015000100293&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 de mai. de 2017.

CARVALHO, R. **O índio fora do foco da história**. São Paulo: Carta Capital,2010. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/carta-fundamental-arquivo/o-indio-fora-do-foco-da-historia>>. Acesso em: 06 maio 2017.

CASTRO, M. B. **O tratamento jurídico-penal conferido aos indígenas no ordenamento jurídico brasileiro**.Teresina: Revista Jus Navigandi, ano 18, n. 3560, 31 mar. 2013. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/24072>>. Acesso em: 24 set. 2017.

FERDINAND. D. **Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1980.

FUNAI. **Povos indígenas isolados e de recente contato**. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/nossas-acoas/povos-indigenas-isolados-e-de-recente-contato?limitstart=0#>>. Acesso em: 23 set 2017.

Genocídio e resgate dos “Botocudo”. **Estud. av.**, São Paulo, v. 23, n. 65, p. 193-204, 2009. Available from<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142009000100014&lng=en&nrm

=iso>. access on 27 Oct. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142009000100014>.

IBGE (Org.). **Indígenas: gráficos e tabelas**. 2010. Disponível em: <<http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>>. Acesso em: 07 maio 2017.

LAGUNA, A. G. J. **A contribuição do livro paradidático na formação do aluno-leitor**. Revista acadêmica, [S.L.], n. 02, p. 43-52, 2001.

MENEZES, E. T. e SANTOS, T. H. Verbete paradidáticos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educa Brasil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/paradidaticos/>>. Acesso em: 08 mai. 2017.

MUNAKATA, K. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) -Faculdade Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). São Paulo: PUC, 1997.

OLIVEIRA, M. G. **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21). (Capítulo 7: A experiência indígena no ensino de História – Itamar Freitas)

PÁDUA, E. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 2ª. ed. Campinas: Papiros, 1997.

PARAÍSO, M. H. B. **O tempo da dor e do trabalho**. Salvador: Edufba, 2014

PARAÍSO, M. H. B. **Os Botocudos e sua trajetória histórica**. In: CUNHA, Manuela Carneiro. **História dos índios no Brasil**. Companhia das Letras. São Paulo. 1992.

_____. **O tempo da dor e do trabalho**: A conquista dos territórios indígenas nos sertões do leste. Salvador: Edufba, 2014.

PELLEGRINI, M. **PEC 215 é aprovada em comissão da Câmara. Quais os próximos passos**. Carta capital. São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/pec-215-e-aprovada-em-comissao-da-camara-quais-os-proximos-passos-6520.html>>. Acesso em: 06 mai. 2017

Portal Brasil (Ed.). **No Brasil, população indígena é de 896,9 mil**. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2015/04/populacao-indigena-no-brasil-e-de-896-9-mil>>. Acesso em: 23 mar. 2017 ver onde mais tem esta informação para fazer uma referência melhor, senão acharem deixa assim

RIBEIRO, Darcy. **Culturas e línguas indígenas do Brasil**. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br>> Acesso em: 24 set. 2017

SAMDROME, Laura C. MACHADO, Luís Raul (Org.). **A Criança e o livro**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/ SEF, 1997. 126p.

TREVISAN, A. W. **O uso do livro paradidático no ensino de matemática**. IME, USP, 2008.

WIED-NEUWIED, P. M. **Viagem ao Brasil** (Vol. 1). (O. Pinto, Ed., E. S. Mendonça, & F. P. Figueiredo, Trads). São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1940.

LITERATURA INFANTIL COMO INSTRUMENTO DE ALFABETIZAÇÃO

Ambar Magnólia Bordón Duarte

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Danielle De Matos Afonso Nascimento

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Verlene Caldeira Costa

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Denise Andrade Moura de Oliveira

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

RESUMO: Este artigo apresenta a LI como um valioso material de apoio no processo de aquisição da leitura e escrita. Com base nas observações feitas em sala de aula durante o estágio do curso de Pedagogia verificou-se que os alunos de alfabetização têm acesso a literatura, porém não existe um planejamento específico para o uso da LI em sala. Portanto o objetivo central deste trabalho visa possibilitar um trabalho didático com a LI valorizando o planejamento prévio com o propósito de explorar o livro para além de uma simples

leitura. Verificou-se, portanto, após a execução da proposta didática, que a sistematização da leitura e do uso da LI facilitou a compreensão dos alunos no processo de aquisição da alfabetização.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura Infantil; Letramento; Literário.

ABSTRACT This article presents LI as a valuable support material in the process of acquisition of reading and writing. Based on the observations made in the classroom during the stage of the Pedagogy course it was found that literacy students have access to literature, but there is no specific planning for the use of LI in the classroom. Therefore, the main objective of this work is to make possible a didactic work with LI, valuing the previous planning with the purpose of exploring the book for a simple reading. It was verified, therefore, after the execution of the didactic proposal, that the systematization of the reading and the use of the LI the students' understanding is not a process of acquiring literacy.

KEYWORDS: Children's literature. Literary literature

1 | INTRODUÇÃO

A Literatura Infantil (LI) contribui no processo de formação escolar de uma criança,

portanto inserir a criança no mundo da literatura é essencial no ambiente escolar. De acordo com a pesquisa de Ferreiro (1990), antes que cada criança adquira e compreenda o processo da linguagem e escrita, ela passa por quatro níveis estruturais: Pré-Silábico; Silábico; Silábico Alfabético e Alfabético. Nesse contexto, ela afirma que as crianças criam suas próprias hipóteses em relação à leitura e escrita, a fim de que, no final, elas cheguem a compreender a função e utilização de ambas.

Para que o aluno desenvolva suas próprias hipóteses “os aprendizados da leitura e da escrita dependem diretamente da profundidade e qualidade na qual o estímulo é observado e analisado pelo aprendiz leitor” (PEREIRA; ROSSA, 2008, p.

49). O professor pode buscar formas de explorar as possibilidades de alfabetização e letramento que os livros de literatura infantil podem lhe proporcionar.

Quando a criança é inserida no ambiente escolar considera-se que este será seu contato formal com a LI no qual passará a compreender a leitura e escrita. Então se pode dizer que é nesta fase que ela precisa ser estimulada para que sua mente se habitue e adapte à leitura e escrita, e para que isto aconteça, faz-se necessário que o professor tenha uma boa formação acadêmica e constantemente busque ampliar e aprimorar seus conhecimentos por meio da formação continuada.

A educação, de modo geral, tem passado por uma série de mudanças ao longo do tempo como por exemplo a obrigatoriedade da inserção dos alunos na escola desde os 4 anos de idade. E isto pode ser observado com os primeiros anos do Ensino Fundamental que são as séries de alfabetização. Muitos educadores sentem-se desorientados diante das responsabilidades que o campo da alfabetização lhes proporciona.

É importante que os professores estruturem e organizem seus planos de aulas e suas atividades da melhor maneira possível, o professor pode planejar atividades lúdicas a fim de alfabetizar de maneira propícia criativa, eficaz e significativa. Portanto, ao utilizar o livro infantil como recurso pedagógico ele, o professor, possibilita um novo sentido e significado à decodificação do código linguístico. (FREITAS, 2012).

A literatura infantil cumpre um papel importante na vida da criança, quando esta é explorada no ambiente escolar. A LI tem suas peculiaridades e é especificamente preparada para as crianças, para que elas possam descobrir na leitura e na escrita algo prazeroso, de uma forma lúdica e agradável a seus olhos e ao coração. Deve-se considerar que:

Um livro de literatura para crianças em fase inicial de escolarização (Ensino fundamental I) necessita ser visualmente atraente, com boas ilustrações e bem coloridas, pois, pelo fato de a criança pequena (pré- leitor) ser um iniciante no conhecimento do código linguístico, a leitura de textos passa a ser para ela um desafio. Se for extensa e sem espaço para um descanso, pode causar desinteresse e frustração, o que pode ser evitado. Daí a importância de ilustrações nos livros de Literatura Infantil (OLIVEIRA, 2008, p.65).

Ao considerar que a criança necessita livros que sejam próprios para a sua idade e que contenham ilustrações para atraí-las, o professor deve selecionar de forma

crítica a literatura que irá colocar à disposição de seus alunos. Na pesquisa realizada por Belintane (2010) foi observado que as crianças em fase de alfabetização de uma escola pública de São Paulo tinham pouco contato com a literatura dentro da sala de aula, e de modo geral, a escola não buscava propiciar esse momento para os alunos. O que resultou como um dos fatores, para que depois de 3 a 4 anos de escolarização, os alunos ainda estivessem encontrando dificuldades com a leitura e a escrita.

Diante desta realidade é plausível pensar como se pode favorecer o trabalho do professor com a literatura dentro do contexto de alfabetização, visto que na sala de aula pode nascer o encantamento da criança pelos livros, pois muitas vezes não é estimulada adequadamente em seu ambiente familiar. “A primeira medida a ser tomada pelo professor é, portanto, colocar os livros ao alcance dos alunos em sala de aula” (ZILBERMAN, 2008, p. 2).

Diante destes pressupostos surge a problemática: como possibilitar o trabalho didático com literatura infantil? A partir da hipótese de que o trabalho didático com LI deve ter um planejamento e direcionamento para que possa propiciar e facilitar a alfabetização.

Esta pesquisa objetiva planejar e realizar uma proposta didática sugestiva de um livro de literatura infantil e aplicar a proposta com um grupo de alunos de uma escola pública em fase de alfabetização.

Ao conhecer a importância do letramento literário e como é essencial a leitura na sociedade para a comunicação social, compreende-se que o professor deve estar preparado para saber cultivar o prazer pela leitura nos alunos. O trabalho com a literatura infantil é um veículo que proporciona o desenvolvimento da criança nas áreas social, cognitiva e emocional em sua trajetória de vida. “A literatura infantil constitui-se uma peça fundamental para a formação de novos leitores, além de educar, instruir e divertir, ela contribui valorosamente na construção de adultos pensantes e críticos” (SANTOS; SILVA; CHIARO, 2012).

Abramovich (1997 *apud* SANTOS) ressalta que, a partir do contato literário, a criança é capaz de perguntar, questionar, pensar, debater e reformular seu pensamento. É importante que os professores estejam aptos, para promover o contato da criança com a LI, inserindo o aluno na literatura para que ele, o leitor, seja capaz de relacionar sua leitura com seu cotidiano, assim ocorre o letramento literário. O livro infantil pode ser um recurso pedagógico para inserir a criança no mundo letrado dando sentido a codificação e decodificação dos códigos.

Para Santos; Silva e Chiaro (2012), é importante o contato com a literatura infantil desde cedo, estimulando a criança a lidar com situações diversas, a sonhar e refletir onde o imaginário e o real se encontram, instigando-a a pensar suas ações e o mundo ao seu redor. A literatura infantil é um material que faz parte do contexto escolar, entretanto, muitas vezes este recurso que o professor tem em suas mãos, não é utilizado eficazmente, levando em consideração que geralmente os livros são implementados sem fins pedagógicos. De acordo com Freitas (2012) a LI não deveria,

em hipótese nenhuma, ser utilizado sem fins pedagógicos dentro do contexto escolar.

Precisa ser considerada a importância do letramento literário, que é a apropriação da literatura enquanto linguagem. Como mencionado por Cosson (2006) o letramento começa desde a infância e continua por toda a vida. De acordo com Moraes (2014), o letramento literário por mais que seja um dos usos sociais da escrita, se relaciona de forma diferente com ela. Por isso no trabalho com o texto literário o interesse do leitor deve ter um direcionamento para que o conhecimento e o prazer se unifiquem e seja significativo para o aluno.

A literatura faz parte do cotidiano das crianças independente de que saibam ler ou não, o que precisa ser feito é um processo de letramento literário com as crianças para que elas compreendam e vivenciem de forma plena a literatura. Para Munita e Riquelme (2011) a leitura de livros infantis permite que o leitor iniciante desenvolva seus processos emocionais e essa leitura deve ser uma leitura feita com um mediador, no caso seria o professor.

Ao considerar que o professor deve mediar o contato do aluno com a literatura é preciso compreender que o professor tem a responsabilidade de organizar e planejar o seu trabalho com a literatura para que assim possa estabelecer objetivos e seu trabalho tenha um direcionamento claro e objetivo. Generoso (2014) em sua pesquisa para descobrir como o trabalho com a Literatura Infantil é desenvolvido na alfabetização realizou um estudo de caso em uma pública municipal de Gravataí-RS e no final deste estudo observou que o trabalho didático com LI é bem limitado:

Sobre a presença da Literatura Infantil na sala de aula de alfabetização, foi possível observar que a leitura de literatura é quase inexistente no contexto investigado, pois se limita às orientações que as professoras precisam seguir segundo orientações da escola, como por exemplo: há o dia da leitura; o empréstimo de livros da biblioteca; a hora do conto; o livro didático, que são os meios de acesso dos alunos ao mundo literário, com hora e espaço marcados. (GENEROSO, 2014, p. 85-86).

De acordo com a pesquisa de Generoso (2014) os alunos, embora possuam momentos de interação com a literatura, não tinham um direcionamento e planejamento de trabalho com os livros que objetive fazer parte do processo de alfabetização dos alunos. Entende-se que o letramento literário requer um trabalho diferenciado para enfatizar a experiência da literatura. (SOUZA; COSSON, 2010).

Ao vincular o aprendizado à literatura infantil, Cosson (2012) ressalta que ocorrem 3 tipos de aprendizagem: a aprendizagem da leitura, a aprendizagem sobre a leitura e a aprendizagem por meio da leitura. Estes três vieses de aprendizado podem dar uma visão mais ampla sobre o como trabalhar e o que fazer com a literatura dentro da sala, a fim de permitir que ele não somente desfrute, mas enriqueça a sua experiência e conhecimento com a literatura, para isto:

[...] na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura. (COSSON, 2009 p. 65).

O compartilhamento, com os colegas e o professor, de suas conclusões e percepções sobre a leitura farão com que haja transformação e ampliação de sua imaginação e conhecimento. De acordo com os PCNs no texto literário predominam a criativa imaginação e a intenção estética, existe uma intencionalidade e não é um mero exercício lúdico sobre as formas de linguagem (BRASIL, 1998).

Os processos de leitura com mediação e intervenção do professor favorecem a aproximação afetiva da criança com o livro (MUNITA; RIQUELME, 2011) é razoável concluir que o prazer pela leitura é nutrido e fortalecido quando a LI faz parte do planejamento escolar. A literatura infantil é um objeto que provoca emoções, dá prazer ou diverte e, acima de tudo, modifica a consciência de mundo do seu leitor, a literatura infantil é arte. Esta deve ser manipulada com intencionalidade e objetivos preestabelecidos (COELHO, 2000). É importante que o professor se empenhe para cumprir seu papel, que é fundamental, no processo de alfabetização que exige inovação e criatividade

Queremos profissionais da docência ativos, com inquietudes e inconformados, comprometidos com a escola e seu entorno social e dispostos a encarar as transformações que forem necessárias. E que começam, logicamente, pela leitura cotidiana como motor de todas as transformações e das mudanças de paradigmas de que necessitamos. As boas pessoas devem voltar a ser modelo nesse país, e melhor ainda se voltarem a ser bons leitores, como os que existem em qualquer comunidade, e muito melhor se eles forem os docentes. (GIARDINELLI, 2010, p.104).

Por este motivo é importante que os profissionais da educação busquem ampliar seus conhecimentos principalmente os professores da educação inicial, porque eles influenciarão diretamente sobre seus alunos quanto aos seus gostos e prazer pela literatura. Cosson (2014) afirma que os círculos de leitura promovem a formação do hábito de ler. O hábito de ler está diretamente relacionado ao prazer que pode se encontrar nessa atividade.

Ao abordar o tema LI e alfabetização, percebe-se um déficit no uso do livro como instrumento pedagógico, e quando se fala em literatura infantil, logo vem a ideia de aprender a ler e escrever, vale ressaltar que a fase da alfabetização é essencial na vida da criança, logo se faz necessário que escola e família trabalhem em parceria, pois ambos exercem funções significativas na vida da criança, de modo que cada exerça sua função com propriedade; quanto ao professor incumbirá fazer a junção da literatura no processo de alfabetização, introduzindo-a em um mundo de conhecimentos lúdicos e estimulante, expandindo assim os horizontes dessa criança.

Segundo Ferreiro, (2002) as crianças tem contato desde cedo com o mundo da leitura e já possuem noções da escrita, principalmente as que vivem nas cidades estão sempre tendo a necessidade de decifrar alguma coisa, sendo assim começam a ampliar suas noções de escrita antes de frequentar a escola, desta maneira entende-se a importância do contato da criança com o mundo da leitura ainda muito cedo.

De acordo com Ferreiro (2004) questões sociais podem interferir nesse processo,

sabendo que todo o desenvolvimento dessa criança depende do meio que ela está inserida, as crianças refletem muito do que vivem em seu contexto social e infelizmente algumas crianças não vivem em um contexto que estimule a leitura e por vezes na sala de aula se dá o único contato com livros, deste modo é notória a relevância do professor para intervir nesses processos, dando ênfase ao ensino aprendido.

É importante que o professor tenha em mente que seu propósito é promover o letramento literário, mostrando ao seu aluno um caminho de leitura que poderá ser trasposto para tantos outros textos que ele venha ler mais tarde ou julgar necessário. (COSSON, 2006, p 104).

A alfabetização é uma fase significativa na vida da criança, a partir dessa etapa que a criança dará seus primeiros passos rumo à escrita e leitura, passando a ter domínio do código linguístico, o professor deve trabalhar como mediador dando o suporte necessário planejando suas aulas com recursos que a escola oferece, propiciando momentos de atividades literárias visando literatura como aliada principal; “O professor é quem deve minorar essa carência. Evitando, porém, ficar prisioneiro de sua própria convicções; as de um adulto alfabetizado, para ser eficaz, terá que adaptar o seu ponto de vista ao da criança” (FERREIRO, 2001, p.61).

A utilização de livros nas prática pedagógica, vem sido sucateada, e se torna cada vez mais comum ver livros de literatura infantil, jogados, desorganizados, e empoeirado em bibliotecas sem nenhum uso, pois alguns professores já estão acostumados a utilizar seus próprios métodos em suas aulas rotineiras, acomodando-se ao costumeiro do dia-a-dia, suas aulas tornam-se monótonas e cansativas, uma lástima pois nesta fase da alfabetização sentir o encantamento pela leitura:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura, ou porque seja prazerosa, mas sim, é sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2006, p.30).

Sendo assim, a leitura deve ser utilizada como instrumento que tenha um fim e um propósito dentro de sala sob a ótica de que a leitura na escola nem sempre é vista ou trabalhada com a importância que merece, converter a LI em objetivo de ensino aprendizagem é desafiador. Deste modo é necessário empenho de todas as partes envolvidas, família, professor e claro a escola; o apoio da escola é fundamental para o sucesso do professor, oferecendo, suporte de materiais de qualidade, como uma boa biblioteca, que contenha títulos que atendam aos diferentes estágios psicológicos que facilitará o desempenho da criança na leitura.

Não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura. (BRASIL, 1997, p. 28).

As escolas deveriam instigar na criança o prazer pela leitura e escrita durante

toda sua jornada estudantil. Entretanto ao chegar na escola os alunos muitas vezes não tem contato com os livros e quando têm não existe o planejamento proposital para se trabalhar com os livros em sala de aula. Falar sobre a importância da leitura infantil no processo de alfabetização é muito complexo, é inegável que um complementa o outro.

Entende-se o processo de alfabetização como uma tarefa complexa e cheia de obstáculos em vários requisitos, contudo é importante enxergar a literatura infantil como um instrumento facilitador nesse processo de formação, como diz o autor Zilberman (2008) não é atribuição do professor apenas ensinar a ler corretamente, se esta ao seu alcance a concretização e expansão de alfabetização, isto é, o domínio dos códigos que permite o domínio da leitura o emergir do deciframento e compreensão de texto. Sobre essa visão compreende-se o processo de alfabetização com a Literatura Infantil como um propulsor da melhor qualidade de aprendizagem visando à formação crítica da criança.

2 | UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA CIDADE DE CONCHAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

É responsabilidade da escola inserir o aluno no mundo letrado, e o professor tem como uma das funções desenvolver as habilidades de leitura e escrita de seus alunos, sendo o mediador em suas aprendizagens além contribuir para que o aluno seja um leitor proficiente (WERLANG, 2015). Saraiva (2001), destaca a falta de sistematização por parte dos professores no uso da literatura como instrumento de alfabetização. Diante dessa realidade surgiu a necessidade da elaboração de uma proposta didática a ser usada pelas estagiárias durante a prática de estágio na cidade de Conchal/SP.

A proposta didática foi aplicada numa escola do município em 4 encontros com duração de uma hora. Para essa proposta didática foram selecionados 5 alunos, sendo 4 do 2º ano e 1 do 5º ano, todos no nível silábico alfabético. A literatura infantil escolhida para ser a base para a proposta didática foi o livro Dia e Noite (2000) de Eliardo França e Mary França. O livro apresenta os requisitos necessários para despertar a atenção do aluno para a literatura e para as atividades de alfabetização propostas pelas estagiárias, pois, de acordo com Saraiva (2001) para leitores em fase de alfabetização, o texto deve ser curto, o vocabulário acessível e a ilustração, facilitadora da compreensão da história.

As atividades desenvolvidas com os alunos estão de acordo com os objetivos propostos pela Base Nacional Comum Curricular.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de

A BNCC é um documento que norteia as atividades propostas aos alunos, definindo os conhecimentos que todos os alunos têm o direito de aprender.

3 | PRIMEIRO ENCONTRO

No primeiro encontro os alunos foram reunidos em uma sala de aula e a estratégia inicial foi a predisposição para a leitura que implica em atividades voltadas para o despertar e curiosidade para a leitura do livro. A professora apresentou imagens de um Sol e de uma Lua e perguntou as crianças o que as imagens representavam para elas. Despertando questionamentos como: o Sol representa o dia, mas todos os dias são ensolarados? A Lua representa a noite, em quais formas vocês já viram a Lua? Redonda, só a metade, e as cores?

Em seguida a professora perguntou o que eles gostam de fazer durante o dia e durante a noite e à medida que falavam, as respostas eram listadas na lousa. Neste momento os alunos já estão interessados na leitura do livro, a professora então apresentou o livro destacando o autor, editora, ilustrador e ilustração da capa. Após a leitura a professora instiga a comparação entre o que os alunos relataram fazer durante o dia e a noite e o que a personagem do livro faz.

A professora começa as atividades relacionadas a alfabetização e a primeira atividade começa com a palavra DIA, ela então questiona o que acontece se trocarmos a primeira letra explicando então que podemos alterar o significado das palavras pela troca de sons iniciais. As crianças receberam uma folha na qual estava escrito IA e com um espaço antes para introduzirem outras letras formando assim novas palavras. Esta atividade desperta a consciência fonológica, os alunos percebem que as palavras são constituídas por diversos sons e que ainda podem ser segmentadas em unidades menores. Outro conceito observado é que a troca de uma letra muda o sentido da palavra.

Ainda neste encontro, a próxima atividade teve o intuito de despertar a consciência de rimas, portanto foi perguntado aos alunos se eles sabem o que é rima. A professora utiliza palavras do texto para exemplificar e deixou que as crianças definissem o que seria uma rima. Em seguida a professora entregou o texto do livro escrito em uma folha e os alunos conseguiram circular as palavras que rimam. De acordo com a BNCC, é esperado que o aluno consiga identificar fonemas e sua representação por letras, além de comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.

4 | SEGUNDO ENCONTRO

A professora retoma a leitura do livro *Dia e Noite*, mas agora pedindo que os próprios alunos recontem a história a partir das ilustrações. E em alguns momentos é pedido que alunos identifiquem palavras no texto. Esse tipo de atividade possibilita o desenvolvimento de outras habilidades sugeridas pela BNCC, como, relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos além de recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor, e de ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.

Nesse segundo encontro foram preparados três jogos pois de acordo com Alves e Bianchin (2010), o jogo é uma metodologia facilitadora da aprendizagem a utilização de jogos desperta a atenção dos alunos e eles aprendem de forma lúdica, Vale considerar que o jogo como instrumento de aprendizagem é um recurso de extremo interesse aos educadores, uma vez que sua importância está diretamente ligada ao desenvolvimento do ser humano em uma perspectiva social, criativa, afetiva, histórica e cultural.

O primeiro jogo era o Jogo da memória, e os alunos relacionaram imagens do texto com suas respectivas palavras, por exemplo, imagem sol com a palavra sol. O segundo jogo era um caça-palavras, também com palavras do livro *Dia e Noite*. Os alunos identificavam e liam as palavras encontradas e registravam no caderno. O Jogo das rimas foi a terceira atividade apresentada às crianças. Havia uma folha com imagens e havia fichas com outras imagens, os alunos precisavam falar o que representava cada imagem e sobrepor a ficha na imagem que rimava na folha. Os alunos gostam de jogar, de brincar, e com a utilização de jogos lúdicos eles aprendem brincando.

5 | TERCEIRO ENCONTRO

Sempre começando com a leitura do livro, a professora pediu aos alunos que novamente recontassem a história do livro *Dia e Noite* a partir das ilustrações e das palavras, sendo assim cada aluno leu uma página. Após a leitura, cada aluno recebeu uma folha com atividade a fim de despertar a consciência fonológica. Nessa folha havia um quadro com lacunas a serem preenchidas: a primeira lacuna havia uma imagem de algum personagem ou objeto do livro *Dia e Noite*, e a partir da identificação dessa imagem os alunos completaram as lacunas escrevendo a sílaba inicial, sílaba final, número de letras, quantas vezes se abre a boca para falar a palavra e escrever a palavra toda. Ainda neste encontro jogaram um bingo. A professora levou uma cartela para cada aluno com palavras diferentes em cada cartela, sendo que todas as palavras foram retiradas do livro *Dia e Noite*. Eram então sorteadas imagens de personagens ou objetos do livro e as crianças tinham que identificar se em sua cartela havia aquela

palavra. O primeiro aluno que completou a cartela recebeu um brinde e compartilhou com os outros alunos.

Com essas atividades os alunos desenvolveram habilidades de identificar fonemas e suas representações por letras, também relacionaram elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes da palavra) com sua representação escrita além de comparar palavras identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais, que são requisitos da BNCC para alunos do 1º ano do ensino fundamental, portanto, alunos em fase de alfabetização.

6 | QUARTO ENCONTRO

No último encontro foi proposto aos alunos uma produção escrita com base no livro estudado. A professora retomou elementos da capa do livro como autores, ilustrador e editora. Em seguida recontou o livro utilizando as ilustrações e instigando os alunos a relacionar o que é real e o que não é. Relatando que durante os sonhos todos nós podemos imaginar o que quisermos, assim como a personagem do livro voava numa onça azul.

Em seguida cada aluno escreveu o seu livro Dia e Noite. A professora entregou uma folha com borda verde para confecção da capa, duas folhas azuis nas quais estavam escritas a seguinte frase “De dia eu posso...” e duas folhas pretas escrito “De noite eu posso...”. Os alunos puderam então escrever completando a frase a partir de suas experiências, e fazendo a ilustração. Nesta atividade alguns alunos precisaram do alfabeto móvel para escrever o que gostavam de fazer. Por exemplo, um aluno relatou gostar de cavalgar, e não sabia como se escrevia, foi-lhe entregue todas as letras da palavra e a professora conduziu a formação da estrutura silábica correta até que o aluno conseguisse escrever a palavra corretamente.

Com essa atividade os alunos desenvolveram habilidades relacionadas a grafia correta de palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, identificando que existem vogais em todas as sílabas, além disso conseguiram escrever palavras e frases curtas. Com a criação dos próprios livros, os alunos tiveram a oportunidade de fazer a aplicação do texto do livro para a sua realidade, privilegiando a produção discente. (SARAIVA, 2001).

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a experiência relatada no artigo e com base aos autores que embasaram este trabalho, a LI representa uma ferramenta fundamental e muito rica para ser utilizada em sala de aula. É importante que os professores compreendam que o uso adequado e com propósito da LI proporciona a possibilidade de obter melhores resultados no desempenho dos alunos.

Ensinar a ler corretamente não é a única atribuição do professor, o domínio dos códigos da escrita deve possibilitar o deciframento e a posterior compreensão do texto que se lê. Espera-se que a escola seja propulsora e instigadora para despertar o interesse e prazer pela leitura e escrita sendo conhecedora das necessidades de aprendizagem que os alunos apresentam nas diferentes faixas etárias.

Ao trabalhar com LI o professor tem possibilidade de nortear de uma forma diferente suas aulas e contemplar a evolução dos alunos quanto ao aprendizado da leitura e escrita, e isto permite que o aluno cresça e compreenda o processo pelo qual está passando antes mesmo de desenvolver a leitura. A LI permite que tanto aluno quanto professor possam ir além da simples leitura, é uma fonte de construção do sistema alfabético.

REFERÊNCIAS

ALVES, L.; BIANCHIN, M. A. **O jogo como recurso de aprendizagem**. Rev. Psic.. Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto FAMERP, 2010.

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: Gostosuras e Bobices**. São Paulo: Scippicione, 1997.

BELINTANE, C. **Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública**. São Paulo: Educação e Pesquisa. v.36, 2010

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

COELHO, N. N. “Literatura infantil: arte literária ou pedagógica” **In: Literatura infantil: teoria, análise, didática**. SP: Moderna, 2000. p.46-49

COSSON, R. **Letramento Literário**. São Paulo, 2006. Disponível em: [;http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario](http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario)> Acesso em: 24 de setembro de 2017.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, v.15, 2004

FERREIRO, E. **Lengua oral y lengua escrita: aspectos de la adquisición de la representación escrita del lenguaje**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL, 9., 1990, Campinas. Anais. Campinas: IEL-UNICAMP, 1990.

FERREIRO, E. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, v.14, 2001.

FRANÇA, E.; FRANÇA, M. **Dia e Noite** 19 ed., São Paulo: Editora Ática, 2000.

FREITAS, A. G. **A importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento**. Vitória da Conquista: [s. n.], 2012.

GIARDINELLI, M. **Voltar a Ler: propostas para construir uma nação de leitores**. São Paulo: Nacional, 2010.

MORAIS, J. P. **O Letramento Literário: O Incentivo à leitura, à interpretação e produção do texto literário por meio de uma sequência básica**. Pará. Anais. Abralic. 2014.

MUNITA, F.; RIQUELME, E. **La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional.** Temuco: Estudios Pedagógicos, 2011.

OLIVEIRA, M. A. **A Literatura para Crianças e Jovens no Brasil de Ontem e de Hoje:** caminhos de ensino. São Paulo: Paulinas, 2008.

PEREIRA, W. V.; ROSSA, A. **Leitura e alfabetização.** Porto Alegre: Letras de Hoje, 2008.

Revista Criança do Professor de Educação Infantil **“O prazer da leitura se ensina”.** Ministério da Educação-Coordenação Geral da Educação Infantil-DPE/SEB, Brasília/DF, 2005.

SANTOS, M.C.; SILVA, M. V.; CHIARO, S. **O trabalho com a literatura infantil:** Um estudo de caso em duas pré-escolas da rede municipal do Recife. Pernambuco: [s. n.], 2012.

SARAIVA, J. A. **Literatura e Alfabetização:** do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WERLANG, D.Z. **Alfabetização e Letramento Mediados pela Literatura Infantil, no 1º ano do Ensino Fundamental.** Caxias do Sul, 2015.

ZILBERMAN, R. **Sensibilização para a leitura.** Maringá: [s. n.], 2008.

A INTELIGÊNCIA ESPIRITUAL E AS PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Luana Cardoso Nascimento

Centro Universitário Adventista de São Paulo
Engenheiro Coelho – São Paulo

Marianna Gerardo Hidalgo Santos Jorge Leite

Centro Universitário Adventista de São Paulo
Engenheiro Coelho – São Paulo

Agnaldo César Rocha Abreu

Centro Universitário Adventista de São Paulo
Engenheiro Coelho – São Paulo

M^a Ana Cláudia Vespa Mainer Dias

Centro Universitário Adventista de São Paulo
Engenheiro Coelho – São Paulo

RESUMO: A presente pesquisa investiga o conceito de inteligência espiritual e sua possível contribuição para a educação. Acredita-se que a inteligência espiritual pode ajudar a enfrentar desafios educacionais atuais, além de servir de base para uma educação transformadora que identifica e cultiva as potencialidades do aluno, e que torna o cidadão um agente de desenvolvimento da sociedade. O estudo com professores do Ensino Fundamental I objetivou constatar como essa inteligência influencia suas práticas pedagógicas. Buscou-se verificar a compreensão geral dos docentes sobre a inteligência espiritual, se os professores acreditam que o trabalho orientado pela inteligência espiritual contribui

para o desenvolvimento social da criança e se essa compreensão se reflete em suas práticas docentes. A pesquisa bibliográfica e a análise quali-quantitativa, por meio de um questionário e coleta de dados, indicaram que, apesar do conhecimento formal limitado acerca da inteligência espiritual, professores têm buscado aplicar esses princípios em suas práticas docentes.

PALAVRAS-CHAVE: Inteligência Espiritual; Práticas Docentes.

ABSTRACT: The present work investigates the concept of spiritual intelligence and its possible contribution to education. It is believed that spiritual intelligence could help to deal with current educational challenges, besides serving as a basis to a transformative education that identifies and cultivates the students' potentialities, and turns them into citizens that are agents of community development. The study with elementary school teachers aimed to verify how this intelligence influences their teaching practices. It was seen to verify the general comprehension of the teachers about spiritual intelligence, if they believe that the work oriented by spiritual intelligence contributes to the child's social development and if that comprehension had reflected in their teaching practices. The bibliographic research and the qualitative-quantitative analysis, through a

questionnaire and data collection indicated that, despite the teachers' limited formal knowledge about spiritual intelligence, they have sought to apply these principles in their teaching practices.

KEYWORDS: Spiritual Intelligence; Teaching/Faculty Practices.

1 | INTRODUÇÃO

Antunes e Silva (2015) definem inteligência espiritual como a “capacidade que abarca a transcendência do homem, no qual está incluída a capacidade de se projetar no futuro, a busca do sentido da vida, e que poderá incluir [ou não] o sagrado e os comportamentos virtuosos” (p. 37), e ressaltam a necessidade de integrar essa inteligência no campo da educação. Afirmam ainda que a inteligência espiritual pode ajudar a enfrentar problemas educacionais atuais, além de servir de base para uma educação transformadora que identifica e cultiva as potencialidades de cada aluno, e que o torna um cidadão, um agente de desenvolvimento na sociedade. Moraes (2012) defende o desenvolvimento espiritual na escola a fim de desenvolver nos alunos certas atitudes, promover reflexões, e, portanto, orientá-los em toda a sua experiência de vida.

Ao contrário do que se possa pensar, a inteligência espiritual não está ligada à prática de religiões específicas, e seu ensino nas escolas não configura proselitismo. Pelo contrário, conforme Reichow (2015), a espiritualidade é um instrumento para desenvolver a paz interior e uma cultura de paz em comunidade, independente da religião. Howard e White (2009) apontam que a inteligência espiritual funciona como uma configuração intimamente interligada de orientações afetivas para criar significado através das conexões de ideias, eventos e pessoas em vez de uma tradição ou orientação religiosa específica. Essas conexões resultam em transformações pessoais e organizacionais. Apesar de as relações entre religião e educação ao longo da história terem sido controversas e, em muitos aspectos, traumáticas, existe a necessidade de discutir e aprofundar essas relações além de dogmatismos e preconceitos (REICHOW, 2015).

Especialmente no Brasil, a forte ligação existente entre Igreja e Estado desde o período jesuítico pode ter causado preconceitos com relação ao ensino religioso nas escolas, e um predominante receio de que abordagens da espiritualidade fossem de encontro aos atualmente vigentes princípios de laicização e tolerância no país (BARBOSA E CUNHA, 2011). Somada à essa dificuldade histórica, se verifica significativa escassez de material bibliográfico de produção brasileira acerca da inteligência espiritual, mesmo sendo um conceito que tem sido desenvolvido há cerca de duas décadas. Isso sugere não haver grande proximidade com o tema dentro do ambiente acadêmico brasileiro, o que pode resultar em falta de conhecimento, ou mesmo interesse por parte dos professores, e possivelmente se refletir em suas práticas docentes.

Em vista da grande quantidade de suporte teórico em fontes estrangeiras para a aplicação do conceito da inteligência espiritual nas escolas, e dada sua relevância e importância para o desenvolvimento holístico do ser humano, o propósito deste estudo é investigar a existência de uma relação entre a compreensão sobre a inteligência espiritual e as práticas docentes de professores do Ensino Fundamental I no Brasil, por meio de questionário online. Esta pesquisa tem os seguintes objetivos específicos: (1) Verificar a compreensão geral dos docentes sobre a inteligência espiritual; (2) Investigar se a compreensão dos princípios da inteligência espiritual se reflete em suas práticas docentes; (3) Examinar se os professores acreditam que o trabalho orientado pela compreensão da inteligência espiritual contribui para o desenvolvimento da criança;

O projeto foi concebido a partir da curiosidade despertada em sala pelos estudos acerca da teoria de Howard Gardner e as diferentes inteligências. Além disso, os pesquisadores frequentam uma instituição confessional que utiliza em sua prática docente uma filosofia de educação bíblico-cristã, reconhecendo a existência da inteligência espiritual. A relevância deste trabalho está na compreensão, e possível conscientização, acerca da contribuição da inteligência espiritual para a prática dos professores brasileiros, com o fim de desenvolver alunos pensantes e críticos, com senso de domínio próprio e liderança. Além disso, a pesquisa pode promover diálogo acerca da inteligência espiritual na atuação educacional, e como esta pode proporcionar melhores condições de vida e solução para os conflitos que os alunos enfrentam como indivíduos, família e comunidade.

A pesquisa foi analisada quali-quantitativamente, e seus resultados mostraram que, mesmo parte dos entrevistados tendo afirmado não ter conhecimento acerca do termo, a maioria concordou com muitas das proposições que dele derivam, e afirmou desenvolver em sua sala de aula práticas relacionadas à inteligência espiritual, o que sugere certo conhecimento deste conceito, mesmo que superficial.

2 | CONTEXTO EPISTEMOLÓGICO E HISTÓRICO DO CONCEITO DE INTELIGÊNCIA

De acordo com Torralba (2013) a etimologia da palavra inteligência tem origem latina, *intelligentia*, que provém de *intelligere*, termo composto por *intus* (entre) e *legere* (escolher ou ler). Isto significa saber escolher entre alternativas, saber ler “dentro” delas, o que exige deliberação. “Uma pessoa inteligente é, de fato, uma pessoa que sabe separar o essencial do acidental, o valioso do que carece de valor, aquilo de que necessita para desenvolver uma determinada atividade daquilo que é irrelevante para a mesma” (TORRALBA, 2013, p.16).

Academicamente, o conceito de inteligência vem sendo desenvolvido e discutido há mais de um século, na busca por determinar o que torna alguém inteligente, se esse aspecto pode ser mensurado e como fazê-lo. Spearman (1904) elaborou o conceito tradicional de inteligência geral ou fator ‘g’, segundo o qual as pessoas possuem

habilidade cognitiva unitária, geral, que pode ser medida. Nos anos seguintes, foram feitas diversas tentativas de desenvolver um sistema eficiente para tal mensuração. Um dos testes mais populares é o quociente de inteligência (QI), escala métrica elaborada por Binet e Simon em 1905 e aperfeiçoada ao longo do século.

Objetivando ultrapassar os antigos modelos psicrométricos, que haviam restringido as concepções de inteligência e cognição, surgiram perspectivas mais abrangentes de inteligência, que passaram a valorizar o papel “das emoções, da criatividade, da flexibilidade cognitiva” (ANTUNES; SILVA, 2015, p. 35). Dentre essas abordagens abrangentes se destacou o trabalho de Howard Gardner (2009) e sua teoria das múltiplas inteligências. Gardner apontou que as inteligências precisam ser vistas como entidades, de forma mais geral, com amplitude maior do que apenas mecanismos computacionais específicos. Ele relatou ser possível defender a existência de oito inteligências, a saber, inteligências linguística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista.

Gardner (2009) afirmou que toda pessoa é capaz de desenvolver e treinar habilidades que envolvam qualquer uma das inteligências, reconhecendo a influência de fatores genéticos e estímulos ambientais. Do mesmo modo ele admitiu, ao final de sua pesquisa, a possível existência de outras inteligências além das que incluiu em seu trabalho, sugerindo até uma forma de inteligência existencial ou espiritual.

3 | A PROPOSTA DA INTELIGÊNCIA ESPIRITUAL

Silva (2001) compara a obra de Howard Gardner sobre inteligências múltiplas com o trabalho de Robert Emmons, que defende a existência de uma faceta espiritual dentro da inteligência, e que a inteligência espiritual cumpre todos os critérios de Gardner para ser reconhecida. Segundo esse autor, essa inteligência possibilita ao ser humano contato tanto com o sagrado como com o universo ao seu redor, e encontra nisso realização cognitiva. Silva (2001) reflete sobre a terminologia usada pelo autor com sua crença de que o termo “existencial”, admitido por Gardner em resposta a Emmons, e “espiritual”, estão amplamente correlacionados e têm significados muito semelhantes.

Da mesma forma, Bowling (1998) buscou reificar a inteligência espiritual à inteligência múltipla. Os critérios usados em sua pesquisa foram alguns dos postulados por Gardner como norteadores para a definição de cada uma das múltiplas inteligências: a susceptibilidade à codificação em um sistema de símbolos (incluindo pesquisas relacionadas ao sistema de símbolos contextualizados no domínio religioso); a existência dos chamados *idiot savants* –indivíduos considerados mentalmente deficientes que apresentam raras bolsas de brilho na resolução de determinadas tarefas–, prodígios e outros indivíduos excepcionais (discutidos com um estudo de caso sobre George Fox, fundador do quakerismo); uma operação ou conjunto de operações identificáveis (exibidos na sensibilidade humana à transcendência e transformação na

vida); e um conjunto definível de peritos em “estado final” (como definido pela história de desenvolvimento específica residente na evolução de uma inteligência espiritual no desenvolvimento humano) (BOWLING, 1998).

Outros pesquisadores como Robert Cloninger, Michael Persinger, Danah Zohar, Esther Varas Doval e Dean Hamer também têm estudado sobre como a busca espiritual do ser humano pode ser compreendida em termos psicológicos (DOVAL, 2013). Hamer (2005) chega ao ponto de afirmar que a espiritualidade faz parte de nossa herança genética e é, portanto, inata, instintiva, fenômeno percebido no fato de que desde os primórdios da civilização o ser humano tem desenvolvido crenças espirituais. Sua pesquisa buscou comprovar a existência de genes que possam predispor a experiência espiritual. Ele afirma ser possível isolar tais genes de forma a reconhecê-los como sendo responsáveis por uma sensibilidade espiritual.

Doval (2013) acredita que a espiritualidade, entendida como uma espécie de despertar para uma realidade transcendental que supera o próprio entendimento, não é por isso limitada. Pelo contrário, mantém a possibilidade de ser trabalhada e potencializada, de forma que se torne parte cada vez mais integrante do cotidiano e permita alcançar níveis mais elevados de percepção espiritual. Rabello (2009) afirma que a inteligência espiritual compõe o ser humano, o capacitando a pensar e agir orientado por uma experiência incomum à sua natureza física, mas que coexiste com ela. Dessa forma, relaciona a religiosidade com a experiência inteligente, enquanto advinda de uma necessidade espiritual do ser humano. Zohar e Marshal (2012) ainda afirmam que somente a inteligência espiritual pode englobar a complexidade e riqueza da inteligência, alma e imaginação humanas.

Já Bowling (1998) defende que a inteligência espiritual de certa forma traduz a singularidade da inteligência humana, por associar-se a uma parte fundamentalmente inata da existência humana — resultante de ter sido criada à imagem de Deus (Gênesis 1:27). Tal inteligência espiritual engloba também o ensino, a instrução e o conhecimento do sagrado adquirido ao longo da vida. Dessa forma, a inteligência espiritual pode ser reconhecida como uma inteligência genuína que leva a um “relacionamento cada vez maior e melhor com Deus e nossos semelhantes” (RABELLO, 2009, p. 31). Portanto, a inteligência espiritual não configura dependência de uma orientação religiosa organizada, mas engloba os valores e ética dos indivíduos e como eles constroem conhecimento significativo para a vida. A espiritualidade tem uma dimensão cultural que desenvolve a formação intelectual.

4 | CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

A partir dos estudos que indicam a existência, relevância e contribuição da inteligência espiritual para a educação, foi desenvolvida uma pesquisa exploratória investigativa através da aplicação de questionário online, elaborado no Google Docs, com 42 professores do Ensino Fundamental I das regiões Nordeste, Norte, Centro-

Oeste, Sudeste e Sul, de 9 Estados da Federação, atuantes tanto em escolas confessionais quanto não confessionais, públicas e privadas, para que a pesquisa fosse representativa e tivesse maior credibilidade.

As informações colhidas do questionário a partir das perguntas objetivas foram sistematizadas e avaliadas quantitativamente, e os dados tabulados numericamente por meio de gráficos e tabelas, de forma que o percentual sugerisse hipóteses. Foi seguida a proposição de Bardin (2016, p.44) de que “a análise de conteúdo visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo dedução de base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares”.

Os procedimentos estatísticos foram fornecidos pelas ferramentas do Google Docs e os itens foram revistos para uma análise sistematizada no aspecto qualitativo, com o objetivo de garantir a compreensão do contexto de professores do Ensino Fundamental I. Segundo Pascoali (2009), a validade de conteúdo de um teste consiste em verificar se o teste constitui uma amostra representativa de um universo finito de comportamentos (domínio). Visto que a comunicação visual é utilizada na atualidade como meio de informação e também como análise de um fato ou de uma ideia, utilizou-se ferramentas que auxiliam na visualização dos dados coletados, como as tabelas e gráficos.

Crespo (2002) afirma que estes proporcionam informações rápidas e seguras acerca das variáveis estudadas, e permitem inferências mais coerentes e científicas. Com base nos dados obtidos, se buscou verificar a compreensão geral dos docentes sobre a inteligência espiritual, investigar se essa compreensão se reflete em suas práticas docentes. A análise também objetivou averiguar se os professores acreditam que o trabalho orientado pela compreensão da inteligência espiritual contribui para o desenvolvimento da criança, e analisar como essas práticas têm acontecido. Os dados foram então interpretados com base em estudos acadêmicos sobre o tema, usando o método dedutivo, considerando-se que pesquisas que empregam métodos de amostragem não-probabilística estão sujeitas há sérios vieses na entrevista, talvez não-intencional, que pode apresentar resultados sem sentido ou tendencioso (LEVINE et al., 2005).

5 | ANÁLISE DOS DADOS

Foram recolhidos resultados dos estados de São Paulo, Distrito Federal, Bahia, Macapá, Maranhão, Pernambuco, Paraná, Rio Grande do Sul, e Minas Gerais. A faixa etária dos entrevistados era relativamente abrangente, sendo que 11 professores relataram ter a idade de 18 a 25 anos, outros 11 de 26 a 35 anos, enquanto 10 professores relataram ter entre 36 a 45 anos e outros 10, mais de 46 anos. Com relação à escolaridade dos entrevistados, das 42 respostas obtidas, verificou-se que cinco professores possuíam graduação em Pedagogia incompleta e sete professores

possuíam graduação em Pedagogia completa. Outros 16 possuíam graduação em Pedagogia completa e pós-graduação, e apenas um relatou possuir graduação em Pedagogia completa, pós-graduação e Mestrado.

Um professor relatou ser graduado apenas no Ensino Médio, outro apenas em Normal Superior, antiga graduação de Licenciatura Plena destinada a formar profissionais da Educação Básica. Três relataram possuir outra graduação incompleta e cinco relataram possuir outra graduação completa. Um professor relatou possuir graduação completa e graduação em Pedagogia incompleta, enquanto um professor relatou possuir outra graduação e Pedagogia completa, outra graduação completa e pós-graduação, e ainda um professor relatou possuir outra graduação completa, Mestrado e Doutorado.

Em se tratando do tipo de instituição na qual os professores atuavam, 63,4% das respostas obtidas foram provenientes de escolas públicas, 31,7% de escolas particulares confessionais, e 4,9% de escolas particulares não confessionais. De acordo com essa pesquisa percebe-se que a inteligência espiritual se mostra presente também nas instituições públicas laicas, e nas particulares não-confessionais, pois não houve diferença significativa entre as respostas dos professores com base em suas instituições de origem.

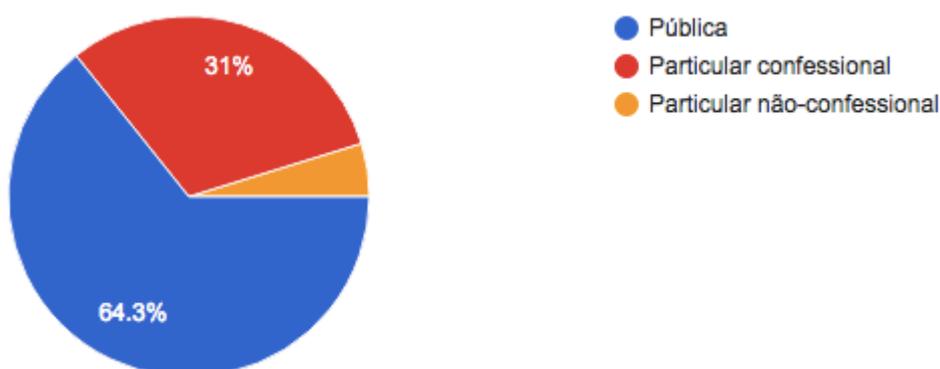


Gráfico 1: Tipo de Instituição na qual os professores atuavam

Fonte: Dados obtidos pelo Google Docs questionário, 2018.

De acordo com a pesquisa, o tempo de atuação da maioria dos professores que responderam ao questionário era de 1 a 5 anos. Para Leonardo Boff (1994) a inteligência espiritual não está relacionada apenas ao tempo de atuação do docente, mas que a preocupação do professor deve ser a realidade humana com o sentido da vida, além da reflexão da sua prática educativa.

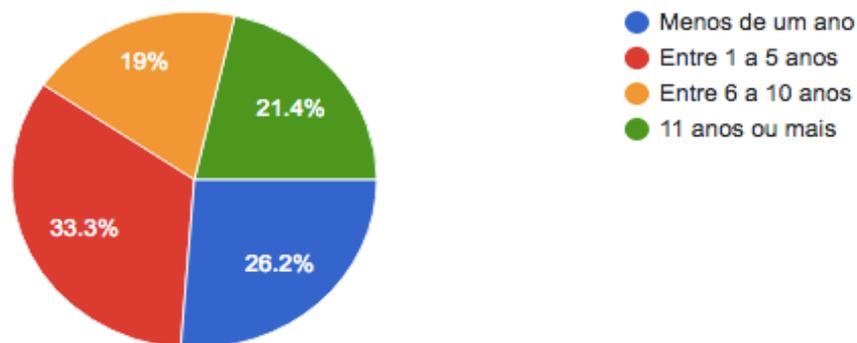


Gráfico 2: Tempo de atuação dos professores

Fonte: Dados obtidos pelo Google Docs questionário, 2018.

Ao observar os percentuais gerais, o gráfico 2 aponta que houve um leve destaque de 33,3% no número de entrevistados na faixa de classificação entre 1 a 5 anos em relação aos demais. Para os fins da pesquisa, constata-se que há um período razoável de experiência no universo dos entrevistados quando se compara o menor tempo de atuação com o maior tempo de atuação e quando somam os demais percentuais intermediários e especialmente o percentual de 26,2% dos entrevistados com 11 anos ou mais. No entanto, considera-se que a compreensão e prática inteligência espiritual independem de tempo de atuação.

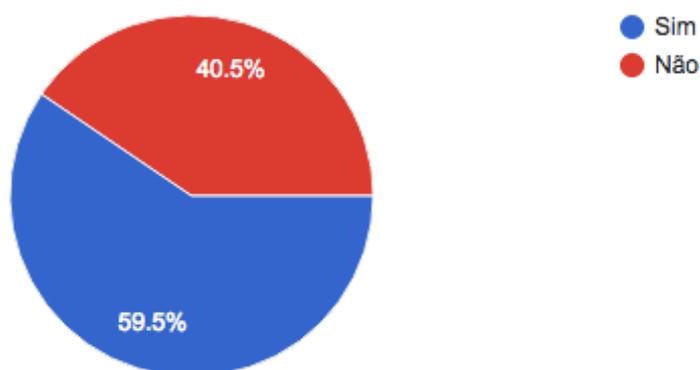


Gráfico 3: Conhecimento prévio do termo “inteligência espiritual”

Fonte: Dados obtidos pelo Google Docs questionário, 2018.

Quando inquiridos sobre seu conhecimento prévio do termo “inteligência espiritual”, 59,5% responderam positivamente e 40,5%, negativamente. Camon et al. (2002) observam que o conceito de espiritualidade é complexo e abrangente e, devido aos seus vários desdobramentos, gera distorções relevantes ao tema. Esta complexidade, somada à novidade do termo formal “inteligência espiritual” pode ter feito com que professores afirmassem o desconhecimento do termo, mesmo que concordem com os princípios que o sustentam.

Em relação à concordância com o conceito de Antunes e Silva (2015, p. 37) de

inteligência espiritual como a “capacidade que abarca a transcendência do homem, no qual está incluída a capacidade de se projetar no futuro, a busca do sentido da vida, e que poderá incluir [ou não] o sagrado e os comportamentos virtuosos”, 31 pessoas responderam “sim”, 4 “não”, 3 “em partes”, 1 “não sei” e 2 não responderam diretamente à pergunta. Isto reforça a sugestão anterior de que a ideia é conhecida pelos profissionais da educação, mesmo que o termo formal não o seja. Conforme o pensamento de Primi (2003) de que há um grande desafio na integração entre ciência e prática profissional, Vasconcelos (2009) trata da realidade de que a dimensão espiritual não costuma ser adotada nas práticas de educação popular por não ser usualmente discutida nos estudos teóricos predominantes sobre o tema.

Perguntas	Participantes	Marcações	Porcentagem
Considero importante refletir sobre questões como “de onde viemos?” e “para onde vamos?”	42	26	61,9%
A sensibilidade quanto ao propósito e o significado da vida deve ser instigada.	42	16	38,1%
Uma pessoa que cultiva sua espiritualidade tem mais facilidade para lidar e superar os problemas e as dificuldades da vida.	42	33	78,6%
A cosmovisão religiosa de uma pessoa é um aspecto irrelevante em seu cotidiano.	42	5	11,9%
Textos sagrados não possuem ensinamentos úteis para a atualidade.	42	3	7,1%
Textos sagrados podem servir como base para o crescimento intelectual.	42	22	52,4%
O ensino religioso é essencial para uma educação integral.	42	22	52,4%
O desenvolvimento espiritual pode ser vinculado a todos os conteúdos escolares.	42	19	45,2%
Devo buscar uma abordagem holística sobre a fé e as crenças de meus alunos.	42	7	16,7%
Dentre as inteligências múltiplas, a inteligência espiritual pode ser considerada tão relevante quanto as demais inteligências.	42	24	57,1%

Desde pequenas, as crianças devem ter contato com reflexões e práticas espirituais, tanto coletivas quanto individuais.	42	26	61,9%
É possível desenvolver a inteligência espiritual dos alunos, desde os primeiros anos, por meio das práticas docentes.	42	24	57,1%
Estimular a inteligência espiritual da criança promove desenvolvimento em diversas áreas de sua formação.	42	25	59,5%
Tenho aplicado os princípios da inteligência espiritual em minhas práticas docentes.	42	21	50%

Tabela 1: Concordância com proposições acerca da inteligência espiritual

Fonte: Dados obtidos pelo Google Docs questionário, 2018.

Na Tabela 1 são apresentados os dados obtidos acerca da concordância dos entrevistados com proposições acerca da inteligência espiritual. A primeira questão “considero importante refletir sobre questões como “de onde viemos?” e “para onde vamos?”, com 61,9% de respostas afirmativas e a segunda “a sensibilidade quanto ao propósito e o significado da vida deve ser instigada”, com 38,1%, refletem o pensamento de Ferreira (2014), que defende a importância de estimular os alunos a refletir sobre questões como “quem sou eu?” e “qual o meu propósito na vida?” e de Wolman (2001), em sua proposta de que a inteligência espiritual envolve a capacidade humana de fazer as perguntas fundamentais sobre o significado da vida, experimentando simultaneamente a conexão perfeita entre cada pessoa e o mundo ao seu redor.

Dos professores que responderam, 78,6% afirmam “uma pessoa que cultiva sua espiritualidade tem mais facilidade para lidar e superar os problemas e as dificuldades da vida”. Para Vasconcelos (2009) a espiritualidade constitui uma forma particular e espontânea de expressar os meios pelos quais muitos enfrentam suas dificuldades no cotidiano. Já Baptista (2004) observa que a espiritualidade ou crença religiosa é um mecanismo que proporciona mudanças no comportamento com si próprio e com outros.

Para outros professores, 11,9% responderam afirmativamente a “a cosmovisão religiosa de uma pessoa é um aspecto irrelevante em seu cotidiano” e 7,1% ainda afirmaram que “textos sagrados não possuem ensinamentos úteis para a atualidade”. No entanto, a espiritualidade não está apenas ligada aos aspectos religiosos, como destacam Hill e Pargament (2003), mas ligada aos aspectos fundamentais da vida no qual está relacionado à procura de experiência através do sagrado, no qual pessoas buscam encontrar e outros modificar o que é sagrado em suas vidas.

Demonstraram acreditar, 45,2% dos professores, na possibilidade de desenvolver a inteligência espiritual de seus alunos, ao afirmar que “o desenvolvimento espiritual pode ser vinculado a todos os conteúdos escolares”. 52,4% ainda concordam que “o ensino religioso é essencial para uma educação integral” e 52,4% afirmam que “textos sagrados podem servir como base para o crescimento intelectual”. A favor desse ponto de vista Vasconcelos (2009) defende que a educação limitada aos aspectos conscientes do ser humano é insuficiente, por não abordar as dimensões intuitiva, sensorial e emocional enquanto integradas à razão. Bacelar (2009) ainda defende a inteligência espiritual não enquanto conteúdo, mas habilidade, a capacidade de conhecer, compreender e aprender de maneira mais aguçada e aprofundada.

Mesmo que somente 16,7% concordem com “devo buscar uma abordagem holística sobre a fé e as crenças de meus alunos”, 59,5% acreditam que “estimular a inteligência espiritual da criança promove desenvolvimento em diversas áreas de sua formação”, concordando com Lowen (1990), que considera a espiritualidade enquanto integração entre a mente, o corpo e a capacidade de transcendência e a afirmação de Torralba (2013) de que a inteligência espiritual permite ao homem conhecer sua realidade em distintos graus e níveis de profundidade.

Concordam 61,9% que o desenvolvimento da inteligência espiritual deve começar desde cedo e “desde pequenas, as crianças devem ter contato com reflexões e práticas espirituais, tanto coletivas quanto individuais”. 57,1% também afirmam que “é possível desenvolver a inteligência espiritual dos alunos, desde os primeiros anos, por meio das práticas docentes”, conforme Piaget (1975), em seus estudos epistemológicos, observa que é na infância que são construídas as primeiras estruturas da inteligência e que estas só podem se desenvolver a partir da interação com o ambiente. Sailor e Abreu (2005) destacam que o desenvolvimento da inteligência tem a sua própria sequência de ser introduzida e antecipada em diferentes momentos da vida do indivíduo.

	Participantes	Marcações	Porcentagem
Orientação e correção dos alunos com respeito a princípios éticos que os direcionem às práticas morais corretas.	42	38	90,5%
Contar histórias que provoquem reflexão moral e existencial.	42	34	81%
Trabalhar aspectos religiosos como temas transversais.	42	22	52,4%
Incentivar o diálogo entre os alunos sobre suas crenças.	42	12	28,6%

Utilizar a diversidade religiosa nas aulas para promover situações de aprendizagem.	42	22	52,4%
Orientar pesquisa sobre a importância da espiritualidade e tolerância religiosa.	42	13	31%
Buscar oportunidades de vincular a inteligência espiritual do indivíduo com a sua formação integral.	42	27	64,3%
Promover o pensamento autônomo acerca das próprias crenças, responsabilidade e integridade em seu estudo e confiança em sua defesa.	42	23	54,8%

Tabela 2: Realização de práticas docentes relacionadas à inteligência espiritual

Fonte: Dados obtidos pelo Google Docs questionário, 2018

Exatamente 50% dos professores afirmaram aplicar os princípios da inteligência espiritual em suas práticas docente. A avaliação posterior da realização das práticas sugeridas pelos pesquisadores apontou para: (90,5%) afirmou praticar “orientação e correção dos alunos com respeito a princípios éticos que os direcionem às práticas morais corretas”. Neste aspecto Vasconcelos (2009) também diz ser importante o cultivo na sociedade da habilidade de acolhimento afetivo e espiritual ao outro, por meio do aprendizado subjetivo da capacidade de lidar com as transformações e perturbações interiores que este encontro com a diferença proporcione. A espiritualidade funcionaria assim como um instrumento de resistência à lógica da modernidade que ampliou a desigualdade e a injustiça.

Afirmam 81% dos professores que “contar histórias que provoquem reflexão moral e existencial”, de acordo com a proposta de Ferreira (2014) de estudo e reflexão acerca da vida de pessoas inspiradoras, dando como exemplo Nelson Mandela. 64,3% disseram “buscar oportunidades de vincular a inteligência espiritual do indivíduo com a sua formação integral”. O conceito de formação integral é essencial para Yus (2002), que defende ainda que para mudar paradigmas na educação é preciso que os professores amadureçam sua percepção sobre inteligência, pensamento e aprendizado.

Outros 54,8% dos entrevistados afirmou “promover o pensamento autônomo acerca das próprias crenças, responsabilidade e integridade em seu estudo e confiança em sua defesa”. Foi possível observar também que 31% certificaram “orientar pesquisa sobre a importância da espiritualidade e tolerância religiosa” e outros 28,6% disseram “incentivar o diálogo entre os alunos sobre suas crenças”. Yus (2002) confirma que o papel da educação se destacando diagnóstico da proporção espiritual de si mesmo. A espiritualidade não é apenas uma ligação entre o que pensa, sente e faz, e sim, como

Wolman (2001) menciona um tipo de instrumento que ajuda o indivíduo a lidar melhor com os desafios da vida prática. Há, desta forma, um equilíbrio no indivíduo para construir novamente o agir de sua vida, e vivê-la com confiança e responsabilidade.

O professor pode ajudar com a reconstrução e cuidado de seus conhecimentos emocionais, da sociedade e o mundo que o ampara. Morin (2000, p. 101) enfatiza ainda que:

O ensino deve voltar a ser não apenas uma função, uma especialização, uma profissão, mas uma tarefa de saúde pública: uma missão, que exige, evidentemente, competência, mas que também requer, além de uma técnica, uma arte, bem como uma condição indispensável a toda reforma de ensino: o eros, que é a um só tempo, desejo, prazer e amor.

52,4% dos professores disseram ainda “trabalhar aspectos religiosos como temas transversais” e, igualmente, 52,4% dos entrevistados declarou “utilizar a diversidade religiosa nas aulas para promover situações de aprendizagem”. Isto é importante, pois sugere que estes não são apenas trabalhados pontualmente, mas integram abrangem diferentes áreas do currículo. Espírito Santo (2008) ampara tal prática ao defender que a educação interdisciplinar e as práticas pedagógicas são como uma arte de vida, e que através das atividades simples do docente pode contribuir para o autoconhecimento dos alunos, sendo muito valioso que eles saibam quem são, quais são os seus desejos, suas responsabilidades, seus anseios, e então relacionar com a espiritualidade dentro de si que já existe. O estudo de Bacelar (2009) demonstra ainda que ações de intervenção pontuais são relevantes, mas não suficientes para promover desenvolvimento significativo dos níveis de inteligência espiritual percebidos nos alunos. Afirma que há resposta a ações de sensibilização, mas o progresso rumo à maior compreensão e responsabilização depende de um trabalho mais prolongado e integrado, como desenvolvido por cerca de metade dos professores

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Cury (2002), o acesso à educação fornece ao indivíduo um meio de abertura para a autoconstrução, reconhecimento e exercício de sua autonomia. O presente artigo objetivou oferecer a todos quantos tenham acesso a esse conteúdo um meio de abertura para uma melhor compreensão a respeito do assunto da IE (inteligência espiritual), através de caráter educativo. Vasconcelos (2009) defende que na América Latina, as relações sociais entre meio das classes populares não são marcadas pelo distanciamento afetivo por não estarem tão subjugadas ao modo racionalista e utilitarista de manejo da subjetividade trazido pela modernidade.

No entanto, afirma que o processo de tomada da inconsciência é muito mais precário entre os intelectuais e técnicos educadores que, com seu poder, têm grande capacidade de moldar as relações educativas de que participam. As suas práticas pedagógicas, que impõem abordagens restritas aos aspectos conscientes do

problema humano, acabam infelizmente tolhendo a entrada na cena educativa desta vivacidade intuitiva. Espera-se instigar a reflexão, especialmente da aquela parcela dos professores entrevistados que responderam negativamente à pergunta de possuírem ou não um conhecimento prévio do termo, de modo que não puderam reconhecer num primeiro momento que algumas de suas práticas pedagógicas estabelecidas já estavam incluídas nos pressupostos da inteligência espiritual mesmo eles estando conscientes desse fato.

A inteligência espiritual é o que possibilita ao ser humano um melhor desenvolvimento e relacionamento com nossos semelhantes, por meio da obtenção de maturidade psicológica, social e emocional (RABELLO, 2009). Considera-se imprescindível que os professores tenham conhecimentos prévios sobre esse conceito, e que isso se reflita em suas práticas docentes de forma adequada para favorecer o desenvolvimento de seus alunos. Apesar de os resultados demonstrarem um percentual considerável (39%) de entrevistados que afirmaram não ter conhecimento acerca do termo, eles concordaram com muitas das proposições que dele derivam e desenvolvem em sala de aula práticas relacionadas à inteligência espiritual. Apesar dessa inteligência ser postulada e defendida há cerca de duas décadas por diversos autores, há pouquíssima literatura e pesquisa sobre o assunto no Brasil, além de um passado desfavorável no que se refere às relações entre religião e educação.

Portanto, o estudo aponta que os professores brasileiros possuem relativo conhecimento sobre o tema, mas, em grande parte, apenas de forma superficial ou mesmo inconsciente. Mesmo que desenvolvam algumas práticas docentes relacionadas à inteligência espiritual, muitos ainda não demonstram possuir compreensão clara acerca de sua importância para o desenvolvimento infantil. Os pesquisadores acreditam que a inteligência espiritual deveria ser abordada na formação do professor, de forma que todos os professores tivessem domínio do tema. Sugerem que futuros estudos avaliem as possíveis deficiências nos currículos do curso de Pedagogia no Brasil, nesse e em outros aspectos, e se aprofundem no estudo da inteligência espiritual e outras inteligências múltiplas, para que a educação brasileira avance cada vez mais rumo à qualidade e integralidade no desenvolvimento do ser.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. R.; SILVA, A.P. Inteligência Espiritual – um bem educativo. **EDUSER: revista de educação**, Bragança, Lisboa, v. 7, n.1, 2015.

BARBOSA, C., CUNHA, C. O ensino religioso na escola pública e suas implicações em desenvolver o senso de respeito e tolerância dos alunos em relação aos outros e a si próprios, **Sacrilegens**, Juiz de Fora, v.8, n.1, p.164-181, dez 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/sacrilegens/files/2011/02/8-12.pdf>>. Acesso em: 30 de setembro 2018.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BAPTISTA, A. S. D. Estudo Sobre as Práticas Religiosas e sua Relação com a Saúde Mental de Idosos: um estudo da comunidade. 2004. 98 p. Tese (Doutorado em Medicina) - Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). São Paulo.

BOFF, L. **Nova Era: a civilização planetária; desafios à sociedade e ao cristianismo.** São Paulo: Ática, 1994.

BOWLING, J. L. **An Examination of Spirituality Based on Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences.** Ann Arbor, 1998. 264f. Dissertation Degree Doctor of Philosophy – University of Michigan, Michigan, 1998.

CAMON, V. A. A. et al. **Novos Rumos na Psicologia da Saúde.** São Paulo: Pioneira, 2002.

CRESPO, A. A. **A Estatística Fácil.** 18ª ed. São Paulo: Saraiva, 2002. 224 p. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/pablocotes54/livro-estatistica-fcil-antnio-arnot-crespo-ed-saraiva>>. Acesso em: 17 de setembro 2018.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cad. Pesqui.** São Paulo, n. 116, p. 245-262, Julho 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>>. Acesso em: 17 de setembro 2018.

DOVAL, E. V. Caramba soy humano! Guía práctica para aprender a sentir. Editorial Club Universitario, Janeiro 30 2013. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=AzSA8Ugq2lcC&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 9 de maio 2017.

ESPÍRITO SANTO, R. C. **O Renascimento do Sagrado na Educação.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FERREIRA, C. Educational strategies for the development of spiritual intelligence (sq) in South African secondary schools. 2014. 223 p. 239 f. Tese (Doutorado em PSYCHOLOGY OF EDUCATION) - University of South Africa. South Africa. Disponível em: <http://file:///C:/Users/Luana.Nascimento/Downloads/thesis_ferreira_c.pdf>. Acesso em: 15 aug. 2018.

HAMER, D. The God Gene: How Faith Is Hardwired into Our Genes. Knopf Doubleday Publishing Group, New York, September 27 2005. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=nKRphq7s7x0C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 9 de maio 2017.

HILL, P. C.; PARGAMENT, K. I. **Advances in the Conceptualization and Measurement of Religion and Spirituality:** Implications for Physical and Mental Health Research. Massachusetts, USA: American Psychologist, 2003. 64-74 p. v. 58. Disponível em: <<https://psych415.class.uic.edu/Readings/Hill,%20Conceptualization%20of%20spirituality,%20AmPsy,%202003.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2018.

HOWARD, B. B.; WHITE, S. R. Spiritual Intelligence and Transformational Leader: A New Theoretical Framework. **Journal of Curriculum and Instruction (JoCI)**, North Carolina, v. 3, n. 2, November 2009. Appalachian State University Boone, North Carolina, 2009.

GARDNER, H. Estruturas da Mente: A teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

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

LEVINE, D. M. et al. **Estatística Teoria e Aplicações usando o Microsoft Excel em Português.** Tradução CURTOLO, E. B., SOUZA, T. C. P. 3ª ed. São Paulo: LTC, 2005.

LOWEN, A. **A Espiritualidade do Corpo:** Bioenergética para a Beleza e a Harmonia. Tradução Paulo Cesar de Oliveira. São Paulo: Cultrix, 1990. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/335629945/LOWEN-Alexander-A-Espiritualidade-Do-Corpo-1990>>. Acesso em: 15 de agosto 2018.

MORAIS, L. C. Educação e Espiritualidade: reflexões sobre ensino religioso e democracia. Diálogo:

pesquisa e extensão universitária, Brasília, v. 18, n. 1, p 106 – 113, jan./jun. 2012.

MORIN, E. *Ética, Cultura e Educação*. 1ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2000.

PASCOALI, L. Psicométrica. **Revista Escola de Enfermagem** – USP, 2009; 43 (ES): 992-9.

PAVAN, K. R. Ensino orientado pelo respeito às inteligências múltiplas as contribuições de Howard Gardner para o exercício da docência. **Double Blind Review**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 3, p. 631 – 646, jul-set. 2014.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PRIMI, R. Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. **Aval. psicol.**, Porto Alegre, v. 2, n. 1, p. 67-77, jun. 2003. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712003000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 de agosto 2018.

RABELLO, M. C. **Inteligência Espiritual: A nova dimensão para a vida plena**. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2009.

REICHOW, J. R. C. Educação, Espiritualidade e Saúde. In: SOARES, Eliana M. do Sacramento (Org.). **Educação e espiritualidade: tessituras para construção de uma cultura de paz**. Rio Grande do Sul: EDUCS, 2015. p. 158 – 174.

SAILOR, K. M.; ABREU, Y. The Nature of Memory Errors for Verbally Quantified Information. **American Journal of Psychology**, Illinois, United States, v. 118, n. 2, p. 235-250, June 2005.

SILVA, L. M. K. Existe uma inteligência existencial/spiritual? O debate entre H. Gardner e R. A. Emmons. **Revista de Estudos da Religião**, n. 3, p. 47-64, 2001.

SPEARMAN, C. "General intelligence," objectively determined and measured. **The American Journal of Psychology**, Illinois, United States, v. 15, n. 2, p. 201-292, April 1904.

TORRALBA, R. F. **Inteligência Espiritual**. Tradução João Batista Kreuch. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VASCONCELOS, E. M. Espiritualidade na educação popular em saúde. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 79, p. 323-333, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de agosto 2018.

WOLMAN, R. N. **Inteligência Espiritual**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

YUS, R. **Educação Integral: uma educação holística para o século XXI**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZOHAR, D; MARSHALL, I. **Q S: Inteligência espiritual**. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Viva livros, 2012.

O PAPEL DO BRINQUEDO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA CONSCIÊNCIA EM SER NEGRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Aline Vieira de Oliveira Souza

Centro Universitário Adventista de São Paulo
Engenheiro Coelho – São Paulo

Morgana Santos Viana Marques

Centro Universitário Adventista de São Paulo
Engenheiro Coelho – São Paulo

Germana Ponce de Leon Ramirez

Centro Universitário Adventista de São Paulo
Engenheiro Coelho – São Paulo

RESUMO: Com a preocupação de contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia inclusiva, livre de didáticas que estereotipam os indivíduos, esse estudo surgiu em face da necessidade de conhecer os materiais pedagógicos, em especial os brinquedos de um centro de ensino infantil localizada no município de Engenheiro Coelho, interior do estado de São Paulo. O objetivo deste trabalho é identificar se tais brinquedos valorizam o ser negro, tratando da questão como princípio filosófico da instituição de ensino, conforme indicado ao posicionamento obrigatório pela Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Esse trabalho caracteriza-se por ser qualitativa do tipo descritiva e exploratória, tendo como instrumento de coleta de dados observação *in loco*, entrevista com três professoras e análise

dos brinquedos na referida instituição de ensino infantil. A brincadeira faz parte de todas as fases da vida, principalmente na infância, e não se pode associar a brincadeira a um simples entretenimento. A mesma significa aprendizagem, uma forma de expressar linguagem ligada a diversos significados. O brinquedo será um estímulo para as áreas que envolvem seu intelecto, seus relacionamentos e seu desenvolvimento motor, proporcionando sempre novos descobrimentos, a chance de prosseguir, crescer e aprender. Os resultados observados dessa pesquisa demonstram que a creche não insere em seu planejamento anual questões referentes à diversidade étnica e cultural como previsto pela Lei 10.639 /2003.

PALAVRAS-CHAVE: Brinquedo; Respeito; Educação Infantil; Ser negro.

ABSTRACT: With the aim of contributing to the development of an inclusive pedagogy, free from didactics that stereotype individuals, this study arose in the face of the need to know the pedagogical materials, especially the toys of a children's education center located in the municipality of Engenheiro Coelho, interior of the state of São Paulo. The objective of this work is to identify if such toys value the black being, treating the issue as a philosophical principle of the educational institution, as indicated by the mandatory positioning by Law 10.639 /03, which

deals with the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture. This work is characterized by being qualitative descriptive and exploratory, having as an instrument of data collection observation in loco, interview with three teachers and analysis of toys in the referred institution of infantile education. The joke is part of every phase of life, especially in childhood, and you can not associate the joke with simple entertainment. The same means learning, a way of expressing language linked to different meanings. The toy will be a stimulus to the areas that involve your intellect, your relationships and your motor development, always providing new discoveries, the chance to pursue, grow and learn. The observed results of this research demonstrate that the day care does not include in its annual planning issues related to ethnic and cultural diversity as provided by Law 10.639/2003.

KEYWORDS: Toy; Child education; To be black.

1 | INTRODUÇÃO

O tema central trabalhado desta pesquisa refere-se à exigência legal da inserção dos conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas nos currículos escolares. Esta temática tem sido comentada e questionada em seminários e diversos congressos de formação profissional e aperfeiçoamento das habilidades, pois são exigidas hoje dos profissionais da educação. A proposta deste artigo é dar especial atenção a problemática, que mesmo sendo debatida atualmente, ainda deixa lacunas na educação e conseqüentemente na vida de inúmeras crianças negras.

Com a preocupação de contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia inclusiva, livre de didáticas que estereotipam os indivíduos, esse estudo surgiu em face da necessidade de conhecer os materiais pedagógicos, em especial os brinquedos de um centro de ensino infantil localizada no município de Engenheiro Coelho, interior do estado de São Paulo. O objetivo deste trabalho é identificar se tais brinquedos valorizam o ser negro, tratando da questão como princípio filosófico da instituição de ensino, conforme indicado ao posicionamento obrigatório pela Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

Desse modo, esta pesquisa aborda aspectos de consciência e aceitação em ser negro, e sua discussão é de grande relevância, principalmente na educação infantil quando o brinquedo passa a ser um símbolo concreto no processo de formação do indivíduo enquanto agente social. Este trabalho se torna relevante porque percebe-se que o brinquedo pode ser usado tanto no processo de combate à discriminação quanto na sua perpetuidade.

Considerando a forma cognitiva natural do ser humano, para Erikson (1972), assimilações de preconceitos acontecem de forma frequente em toda vida. Principalmente nesta fase (infância), onde forma-se uma concepção da representação de si mesmo, e isso conseqüentemente afeta de forma direta o comportamento, o desenvolvimento e as relações interpessoais. O próprio julgamento pessoal é formado

desde a infância. Embora no início da adolescência sejam, em sua maioria, suscetíveis a maior inconsistência de seus próprios sentimentos.

Esse trabalho contempla uma metodologia de pesquisa de campo descritiva e exploratória de cunho qualitativo, tendo como instrumento de coleta de dados observação *in loco*, entrevista com três professoras e análise dos brinquedos. Desdobra-se em duas partes, a primeira parte se destina a falar sobre o papel social e cultural dadas as importâncias que o brinquedo tem na infância. E a segunda, mostra a análise dos dados primários coletados na referida instituição de ensino.

2 | O PAPEL SOCIAL DO BRINQUEDO

Atrelado à formação intrínseca e pessoal da criança, a multiplicidade deste objeto chamado brinquedo tem um papel que lhe imprime um caráter mais que material: o símbolo deste instrumento de brincar atravessa a fronteira do físico e faz dele instrumento que promove interação, diálogo, aproximação à realidade através do lúdico, reforço de habilidades cognitivas e de relação de sociabilidade. A ação lúdica ligada à brincadeira submete o brinquedo à função de suporte para a criação mental ou aprendizado de conteúdos escolares.

A ligação íntima estabelecida entre a criança e seu objeto de brincar tem reforço baseado na ideia de Kishimoto (1997), que ressalta a ausência de um sistema de regras na utilização do objeto na brincadeira. Os brinquedos permitem uma reprodução da realidade da criança e seus contextos, uma fase de intenso aprendizado e repetição de comportamentos, baseados no externo, nas reações sociais e familiares, mas sem registro evidente posterior, a não ser no inconsciente (OLIVEIRA, 2006).

Portanto é importante pensar no papel do brinquedo e na relação do mesmo com as formas de desenvolvimento pessoal e social da criança. São várias as etapas que caracterizam uma jornada individual; e pensar na representação de um objeto nesses estágios, é essencial. Refletir sobre a realidade, que o mesmo fará parte desse processo, que representa o objetivo de influenciar a figura humana para que seja relevante nos diz respeito a benefícios à sociedade, é imprescindível.

O brinquedo será um estímulo para as áreas que envolvem seu intelecto, seus relacionamentos e seu desenvolvimento motor, proporcionando sempre novos descobrimentos, a chance de prosseguir, crescer e aprender, como Brougère (2010, pg. 67) afirma ao dizer que “Esse brinquedo pode ser considerado uma “mídia” que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidas pela sociedade que a cerca”.

Dessa maneira, trabalhar de forma coerente ao posicionamento obrigatório pela Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ressalta a importância da cultura negra na formação da sociedade brasileira, que consta no código da legislação educacional, assegura a constituição de uma autoimagem

positiva para os alunos negros e garantem um desenvolvimento adulto sem grandes traumas.

Analisando os aspectos que determinam a formação humana, há evidências de que existe uma insipiência sobre a magnitude da relevância das atitudes, na forma de educar uma criança (pais) assim como na forma de ensinar (professor) que interferem de forma ampla, em todas as fases do ser humano. Barone (1995).

A íntima relação estabelecida entre o brinquedo e o brincar é pontuada por (ARENDETT 1971, p. 224), quando destaca sobre o brincar como “o modo mais vívido e apropriado de comportamento da criança no mundo, por ser a única forma de atividade que brota espontaneamente de sua existência como criança”. Dentro dessa perspectiva, a ênfase no aprendizado por meio do brinquedo era total e só aquilo que podia ser aprendido mediante o referido objeto de brincar, acreditava-se em poder fazer justiça à vivacidade infantil, Arendt (1971). Com o brinquedo a criança vai expressar sua realidade, sua visão do significado do que está ao seu redor, ou do seu mundo.

3 I INFLUÊNCIA DO BRINQUEDO NA FORMAÇÃO INFANTIL

segundo Benjamin (1984, p.67) “o surgimento da cultura do brincar, ou o interesse pelos brinquedos, pensando na concretização de uma atividade em si, teve sua origem na Alemanha, em lugares não especializados, como oficinas de entalhadores de madeiras ou de fundidores de estanho”. Foi aproximadamente a partir do século XVIII que os brinquedos ganharam atenção do mercado especializado. A partir dessa época, o brinquedo deixou de ser um objeto de segundo plano e passou a ser uma mercadoria fabricada e vendida com alto custo (idem, *ibid.*, p. 68) e para atender um propósito específico.

Para Benjamin todo hábito entra na vida como brincadeira, e mesmo em suas formas mais enrijecidas sobrevive um restinho de jogo até o final. A ideia que nos é passada ressalta que as aprendizagens que a criança tem na educação infantil, vão influenciá-las para o resto de suas vidas. Em um mesmo posicionamento o autor aqui destacado também diz que:

[...] a experiência desta com o mundo exterior, que se dá anteriormente à experiência que as crianças fazem de si, e a experiência de si mesma – ou de *self* –, em que “ao fazer a experiência do outro, a criança vê-se a si mesma, [e] objetiva-se como realidade separada do mundo” (BENJAMIN, 1984, p. 42-43).

A primeira expressão do brincar dá-se inicialmente no próprio corpo da criança, o qual constitui seu primeiro brinquedo. As possibilidades oferecidas pelo primeiro “instrumento de brincar” (em alemão *Spielzeug*) da criança transformam o corpo em um elemento que, misturado ao meio, realiza e aproxima a experiência subjetiva do brincar de sua experiência social plena.

A brincadeira faz parte de todas as fases da vida, principalmente na infância, e não se pode associar a brincadeira a um simples entretenimento. A mesma significa

aprendizagem, uma forma de expressar linguagem ligada a diversos significados. Numa visão geral, as ações de experiência e vivência de crianças e jovens tendem a não ter devido valor quando comparadas às atribuídas aos adultos.

As características envolvendo personalidade e o contexto posterior de cada um poderão trazer desfechos diferenciados, mas os danos de interferências negativas, serão em sua maioria obstáculos no caminho que poderão ser ultrapassados por alguns, e para outros vão representar muralhas intransponíveis em uma ótica pessoal. Gomes (2003, p. 167) em relação às marcas levadas para a vida adulta diz que:

[...]experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética, ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem supera a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando a sua memória.

Pensando dessa maneira, a escola é um dos primeiros meios sociais vivenciados pelas crianças, onde as mesmas têm acesso direto ao material didático que por sua vez não problematiza a questão racial, e deixa a desejar em aspectos de representatividades para as crianças negras, confirmando essa carência.

4 | A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E AS QUESTÕES ÉTNICO CULTURAIS

Uma análise de dados da pesquisa feita “*in loco*” para o desenvolvimento deste trabalho, pretendeu analisar especificamente essa em questão, e, juntamente com respostas das referidas três professoras entrevistadas de 3 salas diferentes da pré-escola da instituição mencionada anteriormente. Em conformidade com a aplicação dessa entrevista, identificou-se que no planejamento anual da instituição, elaborado exclusivamente pela direção da mesma, não estão inseridas questões referentes à diversidade étnica e cultural em conformidade com a Lei 10.639/03, que ressalta a importância desse trabalho.

Sobre essa problemática, a professora nº3 entrevistada da instituição afirma que não é trabalhado o dia da consciência negra com as crianças, e em seu discurso ela é clara em dizer que:

[...] a gente tinha que trabalhar tudo, trabalhar raça, trabalhar folclore, trabalhar consciência negra, por quê? Porque nós somos os princípios, em casa a família não estudou pra isso, quem estudou pra isso foi a gente, mas as vezes a gente não tem a vez de falar[...].

A situação que muitos professores encontram está pautada em um planejamento engessado, sem a participação ou opinião dos professores, eles simplesmente seguem um cronograma. Porém, foi nitidamente possível notar a vontade em poder trabalhar com as datas comemorativas, entretanto não encontram respaldo por parte da gestão escolar. A professora nº 3 ainda complementa dizendo que “temos muitas ideias para trabalhar, mas não podemos tomar frente, a nossa intenção é que eles conheçam o lado positivo. Você sempre pode trabalhar o lado positivo”.

Em análise aos brinquedos da creche, foram observadas as seguintes situações sobre as salas: das 3 salas do pré 3, fez-se a contagem de bonecas e observado qual a sua representatividade. Na 1ª sala foram encontradas 9 bonecas de representatividade branca. Na 2ª sala encontraram-se 9 bonecas, 8 brancas e 1 boneca morena. Na 3ª sala, havia 5 bonecas brancas apenas.

Pensando em toda a relevância e significado do brinquedo, percebe-se a necessidade de refletir sobre a falta de representatividade do mesmo para crianças negras, principalmente dos brinquedos que representam a figura humana? Qual a repercussão na formação cognitiva de uma criança que se desenvolve sem elementos que a represente, valorize, ou reforce sua existência como significativa?

Foi possível observar a representatividade que a criança negra tem sobre ela é praticamente nula no contexto observado conforme demonstrado acima. Segundo Vygotsky (1984), o ser humano se constitui através de processos de internalização dos modos, códigos e sugestões sociais. A internalização é um processo ativo, poderoso, que possibilita que a criança vá, aos poucos, compartilhando aspectos importantes de sua cultura, ou seja, o discurso social passa a ter um sentido individual.

Nesse contexto reprodutivo da realidade com a brincadeira, os brinquedos têm suas funções e especificidades ao demonstrarem suas imagens representadas. Associações são feitas quando o objeto destinado a brincadeira é vislumbrado pela criança, Brougère (2010) enfatiza ao dizer que qualquer brinquedo propõe a criança uma imagem enaltecida da vida adulta, cujos traços e atividades o transformam num personagem que merece interesse.

Essa interferência se expande entre os brinquedos e os paradidáticos, criados também sob a influência do modelo euro-centrista. Onde há uma representação quase inexistente da figura negra nestes elementos, influenciando na formação de todas as crianças, não só as negras, uma observação importante sobre paradidáticos é feita por (SILVA, 2003, p. 19) ao mencionar que:

Material Pedagógico: grande quantidade de material didático-pedagógico e também de materiais auxiliares (livros de histórias, revistas, jornais, entre outros) apresentam apenas pessoas brancas como referência. Quase que sem exceção, os negros aparecem nesses materiais para ilustrar o período escravista do Brasil Colônia ou, então, para ilustrar situações de desprestígio social [...]

Portanto, essa problemática já é observada por diversas vezes e apontada como um erro grave na educação que se perpetua ao longo dos anos. (GERALDO 2009, p. 01) Ele aponta uma aprovação feita pela secretaria de Educação relatando ao dizer que: “Com o objetivo de suprir a carência do material didático disponibilizado aos alunos, foi aprovada pela secretaria de Educação Continuada uma comissão para avaliar o Material Didático e Instrucional para a Educação das Relações Étnico raciais”. Em concordância a essa mudança, necessária e pertinente na educação brasileira, Gomes complementa ao dizer:

Atentos à importância do trabalho com a questão racial e com a responsabilidade

social da escola na desconstrução de estereótipos raciais, [...] Certamente, esses projetos e iniciativas influenciam positivamente a construção da autoestima e da identidade negra de crianças, adolescentes, jovens e também dos professores (GOMES, 2003, p.179).

O número de bonecas negras encontradas na creche não faz juz ao trabalho e projetos previstos pela secretaria de Educação, ainda assim, 2 das 3 salas de pré-escola não tinham absolutamente nenhuma representatividade para as crianças negras ali presentes. Dessa forma entende-se que, mesmo sabendo da importância de promover o trabalho positivo em relação à identidade negra, ainda vivenciamos em nossa sociedade o desprezo por essas questões, sendo de extrema necessidade que projetos continuem sendo desenvolvidos e trabalhados dentro desse assunto nas creches e escolas. Em se tratando disso, Bock (2004, p. 28), afirma que:

A escola enquanto ambiente sócio histórico cultural de promoção e reprodução sistemática e organizada da aprendizagem dos conhecimentos humanos acumulados historicamente, além de contribuir para a apropriação destes saberes, também promove a socialização e a interação entre os sujeitos, propiciando assim a construção do sentido de humanidade pelos mesmos.

Esse pensamento aponta a ideia que, em todas as formas que a escola pode ser influenciadora na formação integral dos alunos, o ambiente escolar deve ser rico em estímulos literários, que as literaturas apresentem soluções para questões reais que os alunos vivem, e ainda literaturas de temática afro-brasileira para reflexões da diversidade como Barreiros (2010, p. 5), também ressalta ao afirmar que:

A literatura infantil recente oferece um montante de informações e representações, pelas quais o leitor pode desenvolver a leitura, adquirir novos conhecimentos e valores, auxiliando-o na solução de situações da vida. Para o pequeno leitor, as histórias infantis, como as fábulas, os contos de fadas, propiciam o desenvolvimento cognitivo por meio do processo de representação e construções simbólicas. No caso da literatura de temática afro-brasileira contribui para reflexões que rompem com uma visão construída sob o fundamento das desigualdades, construindo uma visão sob uma base de valorização da diversidade.

Considerando que o aluno constrói o seu pensamento no meio social, de acordo com o que é trabalhado e ensinado para ele, este entende como mensagem direta a sua relação com as histórias e seu desenvolvimento cognitivo transforma essas histórias em bases para sua visão social sobre ele e sobre os outros. Ao se questionar durante a entrevista na creche sobre a utilização de literaturas infantis que atendam e dão suporte a essas questões importantes, foi dada a seguinte resposta pela professora entrevistada N^o2: 13/04/2018

nós queremos tirar da bagagem tudo o que fosse útil para eles, quando me perguntaram se trabalhamos com paradidáticos que valorizam o ser negro, até menciono que trabalho com livros infantis, mas não são com questões que valorizam o ser negro.

É evidente que esse processo de quebra dos paradigmas raciais/sociais nas relações educacionais no Brasil não é tratado da forma ideal. Um país influenciado por resquícios do eurocentrismo, internalizando padrões de beleza que desvalorizam

traços fenotípicos da negritude, criando dificuldades referenciais para crianças negras em sua constituição positiva de si. Entretanto, já é consenso entre a população a ideia de que, o preconceito racial no Brasil existe embora ninguém se assuma como preconceituoso.

Percebe-se que é uma construção social que se inicia muito cedo na vida das pessoas. É comum o comentário de que são os negros que têm preconceito ou ampliam essa ideia. Entretanto, considerando todo contexto social e a grande representação negra nas diversas situações desfavoráveis, fica evidenciado a marca da discriminação em que as vítimas do racismo, por não terem bases concretas para se sentirem incluídos nos meios sociais de progresso, de desenvolvimento, sucesso pessoal, profissional, acabam por reproduzir o discurso naturalizado.

5 | O RACISMO NO AMBITO EDUCACIONAL

Para Chaves (2003) é possível identificar diversas formas de racismo, que podem envolver valores, crenças, entre outros, mas o preconceito contra o negro, apesar de algumas vezes parecer invisível, atua e é construído e reconstruído no processo de aprendizagem das convenções culturais e nas formas de relacionamento humano desde a infância.

Fundamentado na visão da psicologia do desenvolvimento educacional, supõe-se que a atuação mais eficaz no sentido de desconstruir discriminações nas relações étnico-raciais deveria ter início logo na infância, quando as dificuldades inter e intrapessoais começam a aparecer (JOHNSON e JOHNSON, 1989). É responsabilidade da escola o processo de socialização infantil. A qualidade das relações entre as crianças com diversas características étnico-raciais em sala de aula, vai interferir diretamente nesse processo.

Essas relações, infelizmente, muitas vezes podem se dar, talvez de modo ainda que sutil, com base em conceitos errôneos construídos sob o preconceito, ocasionando exclusão baseada na cor da pele e em outros traços fenotípicos, demonstrando sentimentos diferenciados ou preferenciais aos que seguem o padrão de beleza instituído, provocando na criança negra um sentimento de inferioridade instigando uma postura introvertida, como forma de proteção à rejeição ou ridicularização por seu traços ou sua cor (MENEZES, 2003; OLIVEIRA, 1994).

Para os indivíduos negros, acarreta, segundo Cavalleiro (1998) e Silva (2003), a falta de reconhecimento de sua própria identidade positiva, podendo ocasionar dificuldade de aprendizagens, relutância para ir à escola, e ainda causar nas crianças brancas o racismo e o preconceito que cristalizam um falso sentimento de superioridade étnico, cultural, estético, intelectual, etc.

Esse impacto é tão profundo que inicia um processo de formação de pensamentos na criança altamente destrutivo, a mesma se identifica como: “feia, preta, fedorenta,

cabelo duro” e sente vergonha com relação a si própria (FREIRE, 2008; MENEZES, 2003; OLIVEIRA, 1994).

Para Valsiner (2007), a cultura é um processo contínuo de internalização e externalização de crenças e valores que abrangem a constituição mútua entre a pessoa e o mundo social, processo historicamente organizado em determinados contextos e caracterizado por mudanças e por uma estabilidade relativa. Considerando a importância da linguagem como mediadora da constituição mútua entre indivíduo e cultura, a exclusão se manifesta geralmente na forma simbólica do discurso das pessoas. A linguagem é, assim, uma das vias importantes de disseminação do preconceito étnico-racial, através da utilização de termos pejorativos que, em geral, desvalorizam a imagem do negro.

Outras vias importantes consistem na metacomunicação relacional, que ocorre nas dimensões não verbais e paralinguísticas, tornando difícil a identificação das práticas sociais discriminatórias, principalmente pelas crianças. Em outras palavras, de forma muitas vezes sutil, observa-se nas interações entre as pessoas uma metacomunicação característica do que se pode denominar como um “racismo velado”.

Quando se considera a concepção social do desenvolvimento do sujeito (VYGOTSKY, 1984), o pré-conceito no plano das interações sociais traz consequências para o plano subjetivo, na forma como o sujeito vivencia, em termos cognitivos e afetivos, as suas experiências cotidianas, organizando sua compreensão sobre si mesmo e sobre o mundo social em que está inserido.

No cotidiano escolar, são muitos os profissionais da educação que não percebem os conflitos raciais entre os alunos e, também, não compreendem em quais momentos ocorrem atitudes e práticas discriminatórias e preconceituosas que impedem a realização de uma educação democrática e igualitária. Porém, um olhar atento e preocupado para com as relações estabelecidas na escola flagra situações que constata a existência de um tratamento diferenciado em função da pertença racial dos alunos. Essa diferenciação de tratamento pode ser considerada uma atitude antieducativa, concorrendo para a difusão e para a permanência do racismo na nossa sociedade (CAVALLEIRO, 1991).

A forma como a sociedade rotula algum grupo, envolvendo sentimentos, interferem em constituições psicológicas, propagando e dissimulando ações discriminatórias. O efeito imediato de preconceitos sociais é a discriminação, que consiste em um tratamento desrespeitoso com uma forma de avaliação desfavorável e depreciativa do outro (LIMA e PEREIRA, 2004). Trata-se, na maioria das vezes, de comportamentos perniciosos que seus autores disfarçam ou tentam mascarar (DESCHAMPS e MOLINER, 2009).

De acordo com estudos de Cavalleiro (2001), os resultados apontaram a escola como veículo de propagação de crenças racistas já na educação infantil, considerando o comportamento de educadores com o acolhimento diferenciado à crianças brancas com beijos, abraços ou sentar no colo. Essa atitude ocasiona uma perda de um

referencial a partir das próprias características e consequente construção de uma autoimagem negativa e o desenvolvimento de uma autocrítica acentuada.

Para a promoção de uma educação igualitária, compromissada com o desenvolvimento de todos os cidadãos, as relações étnicas em território brasileiro devem ser questionadas. Esta é uma discussão impreterível na medida em que o sistema de ensino mostra-se inadequado para o seguimento negro da população (CAVALLEIRO, 1991, p. 49).

Existem algumas orientações importantes para que o educador considere, pensando na realidade presente, e na vivência desse contexto no ambiente de escola que irão enfrentar, como por exemplo:

- É preciso valorizar cada reclamação de ocorrência de discriminação e preconceito no espaço escolar;
- as vítimas dessas situações não devem ser culpadas por tal acontecimento;
- quem ofendeu, humilhou ou ironizou o outro indivíduo, pautado no seu pertencimento racial, deve ser levado a entender a sua atitude como negativa;
- a criança que traz a reclamação, quando ofendida pelas atitudes de amigos e/ou professores, deve receber afeto e ter a certeza de que poderá contar com o respeito de todos (CAVALLEIRO, 1991, p. 54).

É indispensável ao educador e a escola se preparar e se posicionar quanto a importância da pluralidade étnica na sociedade. Não pode ser uma questão ignorada, ou deixada de lado. Os educadores devem contemplar a discussão da diversidade étnica da sociedade; discutir sobre os problemas sociais, em suas diferentes proporções, que atingem os grupos étnicos. Para isso, os educadores podem e devem utilizar as notícias veiculadas pela mídia nacional, mostrando as consequências e interferências acarretadas por se pertencer a determinado grupo (CAVALLEIRO, 1991).

A omissão sobre esse assunto compromete a formação do ser negro, e não muda a postura do racismo, omissão permite que cada um construa, baseado em suas concepções, sem conhecimento ou embasamento verídico, um julgamento equivocado desta figura humana, perdendo a oportunidade de desenvolvimento sobre o papel essencial a ser executado por cada um.

Viver o ideal da educação pensando no ser negro ainda é um desejo não realizado. São muitos os projetos e movimentos sociais trabalhando para uma educação que represente justiça e igualdade, mas divergem quando se trata das especificidades étnicas. A especificidade étnica não é vista como legítima por uma parcela da sociedade brasileira. (FREIRE, 1999).

Sob essa ótica, os antagonismos étnicos foram diluídos pela mestiçagem brasileira, confundindo-se um processo biológico com a dominação étnica. Assim, não haveria motivo para especificidades, uma vez satisfeitas as reivindicações universais.

A república no Brasil trabalha a ideia da uniformidade da nação contra a existência de identidades étnicas e transformou essa identidade numa espécie de perigo e traição à causa nacional, a causa do povo brasileiro, segundo Munanga (1999). Esses dois fatos refletem-se na forma tardia e tímida com que a legislação da educação trata as posturas da etnia afrodescendente.

Para reverter a situação de desigualdade de tratamento na educação e os sofrimentos e injustiças a que as crianças negras vêm sendo submetidas nas escolas, faz-se necessária a transformação de velhas práticas em novas alternativas que concorram para a inclusão positiva desses alunos no sistema de ensino, garantindo o direito constitucional à educação pública de qualidade e à especificidade (CURY, 2002).

Para tanto, Cavalleiro (1991, p. 56), como vimos anteriormente, dá-nos sugestões para a transformação. Não há como negar que o preconceito, a discriminação e o racismo constituem um problema que afeta, em maior grau, as crianças negras, como especificamente enfoca este artigo. O aluno negro sofre, direta e cotidianamente, maus tratos, agressões e injustiças que afetam a sua infância, adolescência, refletem na vida adulta e comprometem todo o seu desenvolvimento. A escola tem-se mostrado omissa quanto ao dever de reconhecer, positivamente, a criança negra no cotidiano escolar, o que converge para o afastamento dela do quadro educacional.

Entendendo que a educação representa um direito de todos os cidadãos, percebe-se certa contradição no espaço escolar, pois identifica-se o não preparo dos profissionais, ou seja, da escola como um todo para receber crianças negras, em um país de expressiva população negra. O problema étnico, no cotidiano escolar, não pode continuar, constantemente, silenciado e sem solução. A esperança é que a aplicação das emendas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB nº 9394/96 venha alterar a situação presente, trazendo reconhecimento dos movimentos negros. Vemos, também, ser urgente a adoção de medidas que possibilitem o desenvolvimento do senso crítico do professor e a reelaboração do seu saber eurocêntrico, que não contempla, em grande parte, a história, a cultura e as experiências da maioria da clientela da escola pública. (GIROUX, 1986).

Considerando o brinquedo um dos primeiros manuseios da criança com o que é concreto relacionados ao mundo ao seu redor e a interferência em sua formação, o estudo e a inserção de formas adequadas dos mesmos é uma atitude primordial para os que trabalham para o desenvolvimento efetivo de qualquer educando.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conscientização de um trabalho inclusivo na creche ainda não é feita e a educação não está voltada para a inserção da figura negra como participante da história social conforme prevista em lei, a instituição, portanto, não atende a essa exigência legal. Tendo em vista que a infância e o brinquedo sugerem abertura ao

novo e diferente, podendo ser utilizado como ferramenta indispensável com potencial de atingir o objetivo de criar visão, valorização e consciência ao ser negro, tendo o brinquedo que represente a criança negra como algo importante e significativo na educação dessas crianças, que conseqüentemente, construirão através de processos e construções psicossociais menos preconceituosas. E, conseqüentemente, mais aberta à diversidade, a qual representa o quadro de toda a educação/ alunos do nosso país.

As crianças da creche não têm acesso a materiais com a figura negra e dentre todos os brinquedos, inclusive que representam a figura humana, existia apenas uma boneca de cor negra. A influência do modelo ideal de beleza empregado pelo mercado financeiro visa apenas atender e comercializar uma imagem juntamente com produtos visando fins lucrativos. A instituição que não se posiciona acaba sendo um mero reprodutor dessa ideia comercial, perdendo de vista o real sentido da educação.

Para se alcançar uma educação verdadeiramente de qualidade que o indivíduo se reconheça, é necessária atenção e adequabilidade para que todos se sintam participantes no processo, e que também possam construir as possibilidades reais da vida adulta de sucesso e de relações sociais iguais aos demais de cor branca. Essas relações culturais quando vivenciadas ainda na educação infantil abrem caminhos para que todas as crianças se respeitem e sintam-se felizes por assim poder fazer. A educação infantil é o início de processos cognitivos que acompanharão o sujeito pelo resto de suas vidas. A brincadeira precisa existir de forma ampla e figurativa a todos igualmente, para que a criança aprenda a desenvolver as suas habilidades sociais. Fazendo-se dessa maneira que o brincar seja naturalmente inclusivo à todas as etnias ali representadas.

REFERÊNCIAS

ALLPORT, G. W. (1954). **The nature of prejudice** (3ª ed.). Wokingham: Addison-Wesley.

ARENDT, H. **A crise na educação**. In: ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1971.

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

ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB ISSN 1809– 0354 v. 3, nº 3, p. 460-472, set./dez. 2008. disponível em: <<http://www.furb.br/atosdepesquisa/>> acesso em 19/06/2018-10:30.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo-SP: Summus, 1984.

BRANCO, A. U. & VALSINER, J. **Communication and metacomunication in human development**. Greenwich, CT: Information Age Publishing. (2004)

Branco, A.U., BRANCO, A.L. & MADUREIRA, A.F.A. (2008). **Selfdevelopment and the emergence of new I-positions**: Emotions and self-dynamics. *Studia Psychologica* (Bratislava), 8, 23-40.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo, 1998. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1998.

CAVALLEIRO, E. **Identificando o racismo, o preconceito e a discriminação racial na escola**. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse SILVEIRA, Sônia M. (Org.) *Os negros e a escola brasileira*. Florianópolis: Núcleo de Estudos Negros, 1999.

Cavalleiro, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**. São Paulo: Summus, 2001.

CHAVES, E. **O racismo contra o negro e a aprendizagem cultural**. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 13, 1-11. 2003.

CUNHA JÚNIOR, H. **Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola**. Fortaleza: Programa de Pós-graduação em Educação, 1998.

DESCHAMPS, J. C. & MOLINER, P. **A identidade em psicologia social**: dos processos identitários às representações sociais. (Lúcia Orth, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, G. **Casa grande e senzala**. 37. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GIROUX, H. **Para além das teorias da reprodução**: teoria crítica e resistência em educação. Trad. Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

JOHNSON, D. W. & JOHNSON, R.T. **Cooperation and competition**: Theory and research. Minnesota, MI: Interaction, 1989.

KISHIMOTO, T. **Brinquedo e brincadeira: usos e significações dentro de contextos culturais**. In: SANTOS, S.M.P. (Org.). *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 23-40.

KISHIMOTO, T. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, M.E.O. & Pereira, M.E. (Orgs.). **Estereótipos, preconceitos e discriminação**: perspectivas teóricas e metodológicas. Salvador: EDUFBA, 2004.

MADUREIRA, A.F.A. & Branco, A.U.A. **Identidades sexuais não hegemônicas**: processos identitários e estratégias para lidar com o preconceito. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23(1), 81-90. 2007.

MENEZES, W. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola**. *Cadernos de Estudos Sociais*, 19, 95-106. 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: uso e sentidos. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, I.M. **Preconceito e autoconceito**: identidade e interação em sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 1994.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (coord.) **As crianças**: contexto e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança - Universidade do Minho, 1997. p.25

PINTO, M. **A infância como construção social**. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 33-73.

PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças e a infância:** definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M.J. As crianças: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SILVA, S. M^a. **Imagens de africanidade:** uma leitura de mundo anti-racista. Rio de Janeiro, 2003. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2003.

VALSINER, J. **Culture in minds and societies:** Foundations of cultural psychology. New Delhi: Sage, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

LEGISLAÇÃO SOBRE O ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL, ASPECTOS HISTÓRICOS

Bianca Gusmão dos Santos Monfardini

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Felipe Bauer Feijó

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Laís de Andrade Ribeiro Barboza

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Rúbens William Borges Richter

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Giza Guimarães Pereira Sales

Centro Universitário Adventista de São Paulo-
UNASP
Engenheiro Coelho, SP

RESUMO: Este trabalho se propôs a apresentar resultados parciais de pesquisa exploratória e bibliográfica, com abordagem histórica, cujo tema se concentra em compreender como o ensino religioso está apresentado na legislação brasileira. Os objetivos da pesquisa são: observar como a disciplina de ensino religioso tem sido observada no país e como a legislação

educacional a tem amparado no decorrer das mudanças legais. Para melhor compreender o tema abordado, elaborou-se como problemática o seguinte questionamento: Como a legislação brasileira, no percurso da história, tem tratado a questão do ensino religioso no Brasil e contribuído para a sua manutenção dentro do currículo da Educação Básica? A hipótese que tem conduzido esta pesquisa aponta que a história do Brasil e a história do ensino religioso no país seguem entrelaçadas, desde a época da colonização, sendo assim, estudar o tema “ensino religioso” também perpassa por estudar a própria história do país. Como referencial teórico para o desenvolvimento da pesquisa, foram selecionados autores reconhecidos no estudo da história do Ensino Religioso no Brasil e que participam diretamente das discussões sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Religioso; Legislação Educacional; Estado Laico; Liberdade Religiosa.

ABSTRACT: In this text, partial results of exploratory and bibliographical research with a historical approach are presented, whose theme deals with the way in which religious teaching is presented in Brazilian legislation. The objectives of the research are: to show how the topic has been treated in Brazil and how the legislation has protected it in the country. In order to better

understand the topic, the following question was elaborated as a problematic: How has Brazilian legislation, in the course of history, addressed the issue of religious education in Brazil and contributed to its maintenance within the Basic Education curriculum? The hypothesis that has led this research indicates that the history of Brazil and that of religious education in the country have been followed since the time of the colonization, so, studying the theme “religious teaching” also includes studying the country’s own history. As a theoretical reference for the development of the research, we selected the authors who are recognized in the study of the history of Religious Education in Brazil and who participate directly in the discussions on the topic.

KEYWORDS: Religious Education; Educational Legislation; Secular State; Religious Freedom.

1 | INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentam-se resultados de pesquisa exploratória e bibliográfica com abordagem histórica sobre o Ensino Religioso (ER) nas escolas de educação básica e a maneira como a legislação brasileira tem tratado a questão. Serão observados quais os desdobramentos legais sobre essa disciplina e sua relação com a laicidade do Estado, a liberdade de culto dos indivíduos, bem como questões presentes nas discussões atuais sobre o tema.

Recentemente, no ano de 2017, o Supremo Tribunal Federal (STF), ao proferir decisão sobre a constitucionalidade do ensino religioso nas escolas públicas, reiterou a posição que havia anteriormente de que o ensino da disciplina E R não fere o direito e a liberdade religiosa ou liberdade de culto do aluno, uma vez que a Constituição Federal (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 já proíbem a discriminação por questões religiosas. Segundo a decisão do STF, o ensino religioso nas escolas públicas poderia acontecer de forma confessional, embora o mesmo tribunal tenha confirmado que a prática do proselitismo seja considerada inaceitável.

Frente a esse contexto atual de debates e discussões a respeito da constitucionalidade do ensino religioso nas escolas do país surge um questionamento sobre o qual conduziremos o problema da pesquisa: Como a legislação brasileira, no percurso da história, tem tratado a disciplina Ensino Religioso nas escolas de educação básica no país, mesmo considerando a laicidade do Estado, instituída desde a proclamação da república até os dias atuais? Para responder a essa pergunta tem sido feita uma retrospectiva das Constituições Federais promulgadas a partir da república até a última Carta Magna vigente no país desde 1988 e das legislações educacionais, a partir do período citado e da súmula do STF nº 4439, publicada no dia 27/11/2017, para identificar como a temática tem sido abordada, a fim de compreender a sua trajetória ao longo do tempo. A partir da análise detalhada desses documentos, pode-se compreender os desdobramentos e reações causadas pela determinação da

lei.

Para o desenvolvimento desta pesquisa e para responder ao questionamento suscitado, será considerada como hipótese preliminar a compreensão que a história do Ensino Religioso no Brasil, em certa medida, se confunde com a própria história do País, uma vez que o ensino da doutrina católica está presente em nossa cultura, desde a chegada dos primeiros padres jesuítas ao solo brasileiro, no início da colonização. De acordo com Aranha (2000, p. 99): “[...] nesse período de 210 anos, eles [os jesuítas] promoveram uma ação maciça na catequese dos índios, educação dos filhos dos colonos, formação de novos sacerdotes e da elite intelectual”.

Para Carvalho e Carvalho (2011) no período de colonização a educação e a religião eram os instrumentos mais eficazes que o estado português tinha para fazer com que seus objetivos fossem alcançados. Desse modo, até o século XVIII estado e religião caminhavam juntos, partilhando dos mesmos interesses. No entanto, um conflito político-religioso de grandes proporções entre a coroa portuguesa e Igreja fez com que essa parceria fosse interrompida. Emergiu desse conflito a ideia de um estado separado da igreja.

Sobre isso, Carvalho e Carvalho (2011, p. 56) explicam que com a proclamação da república em 1889 e a constituição republicana em 1891: “[...] houve a explicitação da separação entre a igreja e Estado e conseqüentemente introdução do ensino leigo nas escolas públicas, de modo que a aula de religião foi eliminada.

Embora os interesses entre Estado e Igreja tenham sido diferentes, foi somente na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, que a Educação voltou a fazer parte do currículo regular, porém de matrícula facultativa aos alunos.

Atualmente, o debate sobre o Ensino Religioso nas escolas não se trata especificamente de reconhecer a validade da disciplina, mas a forma como esse ensino deve acontecer nas escolas públicas. Se deverá ser adotado de forma confessional, como era no passado, ou de forma Inter denominacional, sobre a qual entende-se que não se restringe a nenhuma denominação específica, e busca adotar um caráter eclético, respeitando as diversas religiões e formas de expressão da fé que possam existir e de que maneira isso poderia influenciar na liberdade religiosa dos alunos? Esperamos trazer informações embasadas na história para evidenciar como ensino dessa matéria foi conduzida ao longo dos períodos histórico no país.

Este trabalho está organizado em três partes. A primeira compreende uma análise da legislação sobre o ensino religioso no Brasil, a partir do período pós proclamação da república, em que as ideias de laicidade ganharam destaque no país, com análise mais atualizada das resoluções e decretos que regulamentam o ensino religioso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (*caput* e parágrafos 1º e 2º, do artigo 33, da Lei 9.394/1996) e ao artigo 11, parágrafo 1º do acordo firmado entre o Brasil e a Santa Sé (promulgado por meio do Decreto 7.107/2010) - e da súmula do STF (4439 – 27/11/2018) A segunda parte é dedicada à compreensão da liberdade religiosa (liberdade de culto dos indivíduos) e ao conceito de estado laico. E, por fim,

a terceira divisão traz as atuais discussões sobre o assunto no país, demonstrando as interpretações atuais sobre o tema.

2 | BREVE HISTÓRIA DO ENSINO RELIGIOSO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A história do ensino religioso no Brasil foi marcada por três longos períodos, sendo: a colonização, imperialismo e o período republicano. O período colonial teve início com a chegada dos portugueses ao Brasil, e desde então o ensino religioso tem feito parte da educação, com o auxílio dos Jesuítas na escolarização e colonização, isso porque na época a igreja católica ocupava o *status* de religião oficial de Portugal e suas colônias (ARNOLD, 2017; AZZI, 1981). Almeida (2000, p. 93) afirma que “a história da educação brasileira está majoritariamente calcada dentro de uma tradição católica trazida pelos jesuítas nos tempos da colônia e afirmada pelas disputas entre liberais e católicos durante os primeiros cinquenta anos de república”.

Os jesuítas se dividiam em duas tarefas: a pregação de sua fé e a escolarização. Dessa forma, a entrada dos portugueses nas terras indígenas seria mais fácil de ser feita, apresentando-se em nome de Deus. Eles “utilizavam a catequese como uma forma de domesticação dos índios e negros para aceitação da fé católica e assim domesticá-los para colonizá-los” (CARDOSO, 2017, p. 193).

Os jesuítas foram habilmente expandindo seu trabalho e influência, sendo considerados como representantes de uma força moral superior, modeladores da consciência e comportamento das camadas sociais (CUNHA & BARBOSA, 2011; ROCHA, 2005). Na educação provida por eles a religião estava entrelaçada a outros saberes, não restrita a apenas uma disciplina ou horário, mas como uma cultura imposta aos alunos (MUNIZ, 2014). Também possuíam uma forma de educação bem estruturada e disciplinadora. Dessa forma a religião arraigou-se como parte do cotidiano escolar e necessária à formação moral dos bons cidadãos.

Assim como pode-se perceber, há uma forte ligação entre a história da educação e a religião, também se percebe tal relação na formação do Estado brasileiro, com relevante participação da religião (ARNOLD, 2017).

Muniz (2014) aponta que a tradição religiosa sempre esteve presente no país, durante todo o período colonial e imperial, uma vez que através da Constituição de 1824, a primeira do império, o catolicismo foi reconhecido como a religião oficial do Brasil. Essa influência religiosa permanece ainda na educação, quando se apresenta expressamente marcada na primeira legislação educacional do império. Nessa época é criada a Lei Nacional de Instrução Pública, que incluía o ensino religioso em seu artigo 6º, que retratava:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos

meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, 1827)

A estreita relação entre Igreja, Estado e educação permitiu que a instituição religiosa fosse considerada uma autoridade educativa, tendo seus ensinamentos doutrinários colocados no mesmo grau de importância que as demais ciências. Dessa forma, percebemos a lei imperial apoiando, ou mesmo impondo, um ensino religioso e dogmático nas escolas brasileiras (AZZI, 1981).

Nos anos que se seguiram até a formação da República, aconteceram diversas reformas, projetos e decretos sobre o ensino da religião e história sagrada nas instituições de ensino, com discussões entre propostas puramente denominacionais e outras mais liberais. Mesmo diante desse quadro de conflitos de interesses, a separação entre religião e Estado, conhecida como processo de laicização, se deu sem grandes crises. A chegada da família real e de imigrantes europeus protestantes, assim como ideias positivistas, foram fatores marcantes para que tal mudança acontecesse, apontando para a necessidade do respeito pela liberdade religiosa (ARNOLD, 2017; MUNIZ, 2014).

Com a proclamação da República em 1889 e através da declaração de Ruy Barbosa, em 1890, o Brasil passa a ser considerado um estado laico, não confessional (ARNOLD, 2017). No entanto, Muniz (2014, p. 65) comenta que apesar de estar “preparada para a separação, a Igreja Católica esperava ser atendida em seus interesses”, como cuidar de registros de nascimento e morte, casamentos, assim como a oferta do ensino religioso nas escolas. Por isso a primeira Constituição Republicana de 1891 causou um certo desconforto e mobilização por parte dos católicos.

Além de perder sua autonomia sobre o registro de nascimento, casamento e a administração dos cemitérios, a igreja perde o privilégio do ensino confessional nas escolas públicas (CASTRO & BALDINO, 2011). A Constituição de 1891 tira, então, o caráter denominacional da educação, como podemos ver no 6º parágrafo do artigo 72:

Art. 72. A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

§ 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados. (BRASIL, 1891).

Muniz (2014) comenta que a Igreja Católica adotou um sistema de resistência ativa diante de tal declaração, fazendo pedidos e publicando artigos a favor de um ensino religioso facultativo nas escolas. Muniz (2014) ainda destaca que os católicos também se envolveram em ações políticas, assim como a revisão constitucional de 1925-26, pressionando o acréscimo de ementas (não aprovadas) que permitissem o ensino da religião.

Somente a partir do governo Getúlio Vargas em 1930 que a influência católica

foi novamente evidenciada e a ideia do ensino religioso como disciplina facultativa ganhou força. Assim, no Decreto n. 19.941/31, Vargas “amplia a oferta de ER para todas as escolas públicas do Brasil e dispõe sobre a instrução religiosa na educação nacional nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal.” (TOMAZ & TOMAZ, 2016, p. 140).

A inserção do Ensino Religioso como disciplina curricular mediante o Decreto em 1931 consolidou-se na Constituição de 1934, que o torna obrigatório na escola pública, no entanto, facultativo para os alunos, sendo incluído também nas escolas profissionais. É também por meio dessa Constituição que a Igreja consegue retomar parte dos seus outros interesses reivindicados, mostrando ter uma certa força política no cenário nacional do momento (CASTRO & BALDINO, 2011; SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2017; TOMAZ E TOMAZ, 2016).

Assim está expresso o texto referente ao ER no documento de 1934:

Artigo 153 - O ensino religioso será de frequência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais (BRASIL, 1934).

Muniz (2014) aponta para a vida curta da Constituição de 1934, que foi logo substituída pela Carta Constitucional de 1937, com o advento do Estado Novo. De acordo com o novo texto, o ensino religioso acaba por perder uma prerrogativa conquistada no governo provisório: a obrigatoriedade da presença da disciplina no currículo escolar (TOMAZ & TOMAZ, 2016). O artigo 137 afirma que:

Art. 133 – O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores nem de frequência compulsória por parte dos alunos. (BRASIL, 1937).

Durante essa fase, a atuação da Igreja no campo social e educacional é permitida, mas com a noção de que sua atuação consistia apenas em uma concessão do Estado. Com isso o ER ganha uma nova relevância, como um fator de elevação do poder nacional. Assim, o caráter nacionalista é colocado, teoricamente, acima do doutrinário e confessional (TOMAZ & TOMAZ, 2016).

Com o fim do Estado Novo e o processo de redemocratização do país, iniciaram-se os debates em torno de uma nova constituição em 1946. A constituinte trabalhou de forma bastante livre, conciliando posicionamentos políticos bem divergentes. A vitoriosa lógica liberal aliou os interesses da igreja católica com os dos privatistas, em especial ao grupo que discutia educação (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2017). Aconteceu que, “mesmo havendo a presença de um ideário liberal, manteve-se a influência das lideranças católicas, principalmente quanto ao ER.” (TOMAZ & TOMAZ, 2016, p. 142).

Ao final dos debates, a Constituição de 1946 dispôs no artigo 168, parágrafo V, que:

o Ensino Religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável (BRASIL, 1946).

Mais uma vez o vago texto publicado ignorou algumas questões importantes que surgiram, como: os casos de não matrícula, diversidade de confissões religiosas dos alunos, carga horária da disciplina, conteúdo e financiamento (MUNIZ, 2014).

Em 1948 o Ministro da Educação encaminha o primeiro Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que só seria sancionado em 1961, depois de longa discussão e debates entre duas tendências: a dos defensores do ensino público e a dos defensores do ensino privado. A LDB nº 4024 de 1961 acabaria por conciliar essas duas posições num texto ambíguo (GADOTTI, 1997).

Apesar do texto ser muito semelhante ao da Constituição de 1946 e de o ER ser mantido como uma disciplina escolar, a grande diferença reside no acréscimo do termo “sem ônus para os poderes públicos” no artigo 97 (BRASIL, 1961). Essa inserção “retirava do estado o encargo salarial com os professores dessa disciplina, jogando a responsabilidade trabalhista para as instituições religiosas que teriam que arcar com os custos do professor” (SEPULVEDA & SEPULVEDA, 2017, p. 181).

Os anos que se seguiram foram marcados pelo Regime Militar e intensos debates ideológicos sobre a educação no Brasil. Tais debates também envolveram as questões vinculadas ao ensino religioso, sendo estas consideradas no processo da Constituinte de 1966-7, na nova LDB, nº 5692, promulgada em 1971 (MUNIZ, 2014).

Sepulveda e Sepulveda (2017) apontam que nessa nova lei a Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde foram incluídas nos currículos. A disciplina de ER é mantida, então, como um braço da Educação Moral e Cívica. Sua integração a um “núcleo comum obrigatório do currículo escolar nacional, representa o reconhecimento dessa disciplina como um elemento cultural importante, por isso mesmo, legítimo de ser ensinado” (MUNIZ, 2014, p. 80).

Em 1985, com o fim do Regime Militar, inicia-se um processo de redemocratização e de uma nova Constituinte (JUNQUEIRA, 2015). Já na formada Constituição Federal de 1988 a educação é apresentada como direito de todos, dever do Estado e da família e “visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A atual Constituição cita o ensino religioso, sendo este considerado como parte da educação escolar, como percebemos no artigo 210, parágrafo 1º:

Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. (Brasil, 1988)

Os grupos defensores da disciplina ER criam forças novamente e inicia-se um

trabalho para sua consolidação no campo educacional, com alguns desses grupos apontando para um ensino religioso interconfessional ou transconfessional (MUNIZ, 2014). Tal fenômeno ocorre previamente e simultaneamente às discussões acerca da nova LDB. O texto do artigo 33 da LDB nº 9394 é publicado de uma forma em 1996, mas modificado em 1997 após mais debates sobre o assunto (JUNQUEIRA, 2015).

O texto de 1997 retira a sentença que garantia que o ER não traria gastos aos cofres públicos, mas acrescenta que qualquer forma de proselitismo será vedada. Assim, consta no texto atualizado a seguinte redação:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (BRASIL, 1996)

Para Junqueira (2015, p. 9), “a nova redação do artigo 33 passou a conceber o Ensino Religioso como uma disciplina escolar, [...] centrando seu enfoque na finalidade de reter o fenômeno religioso, colocado como objeto da disciplina.” O lugar da ER é, mais uma vez, garantido como parte da formação básica do cidadão e percebe-se a necessidade de uma capacitação adequada dos educadores que ministrarão tal disciplina (JUNQUEIRA, 2015).

Mesmo com o ensino religioso sendo valorizado na última Constituição Federal e LDB para ser ensinado nas escolas públicas, é necessário ressaltar que a educação promovida pelo Estado deva ser inclusiva e não discriminatória e não estritamente denominacional, já que o Brasil é um país laico.

3 | O ESTADO LAICO E A EDUCAÇÃO RELIGIOSA NO BRASIL

No Brasil, como destaca Carvalho e Carvalho (2011), a disciplina de Ensino Religioso tem sido alvo de discussões complexas e atuais, especialmente no âmbito público, isso se deve ao fato de o Brasil ser adepto do Estado laico que, como veremos a seguir, garante a liberdade da pluralidade religiosa. Dentre os ataques mais frequentes está o de que se for ela adotada de forma confessional, poderá trazer o risco do proselitismo e assim a quebra da liberdade religiosa que é indispensável dentro desse tipo de regime.

No ano (2010) em que foi celebrado o “ano brasileiro do ensino religioso”, notou-se através das publicações, seminários e congressos que os desafios para esta área de conhecimento referem-se à fundamentação epistemológica, formação legitimada de docentes que resultará na construção efetivada da prática

pedagógica, explicitando a significatividade da função do ensino religioso para a formação do cidadão (CARVALHO & CARVALHO, 2011, p. 66).

Inicialmente, é de grande importância saber que há diferença entre laico e laicidade. Carvalho e Carvalho (2011) lembram que mesmo nos dias de hoje é comum as pessoas confundirem estado laico com estado contrário à religião ou sem religião. Carvalho e Carvalho (2011) também apontam que o conceito de estado laico nasceu na Europa por ocasião da Revolução Francesa, vale lembrar que, nesse período da história, o mundo estava passando por mudanças de ordem política, econômica, social importantes. O iluminismo – como movimento cultural e filosófico deu à razão o protagonismo na interpretação dos fenômenos culturais, sociais e religiosos. O conceito de liberdade do pensamento reverberava a filosofia Kantiana nessa época. Kant acreditava que a realidade sempre deveria ser questionada pelo uso da razão e o agente disso seria o indivíduo erudito:

Do ponto de vista Kantiano, o erudito é o indivíduo que coloca a realidade, metodologicamente, sob o crivo criativo da dúvida – sujeitando-se sempre a novas indagações sobre seus escritos, sobre os critérios que teriam pautado sua investigação, sobre as fontes e os recursos de que se valeu na construção do saber produzido. Com hipóteses e metodologia compartilhadas e postas a público, o conhecimento científico ganharia credibilidade – diferenciando-se do mito, da opinião, da religião, das credences populares e de quaisquer orientações dogmáticas (BOTO, 2003, p. 738).

De acordo com Boto (2003) Kant explicava o iluminismo como sendo a saída do homem da sua menoridade intelectual o qual ele era o próprio culpado; por menoridade entende-se: “a incapacidade humana de servir-se da própria razão e o conseqüente recurso a opiniões alheias para a formação dos próprios juízos.” (BOTO, 2003, p. 736). Nesse contexto o Estado era quem estava mais empenhado na formação dos indivíduos, visto que era a intenção dele que: “viessem a público os sujeitos mais meritórios; os talentos; as aptidões de cada um – o que conduziria a um aprimoramento geral da sociedade” (BOTO, 2003, p. 739).

Segundo Boto (2003), foi com Condorcet – grande expoente intelectual desse período - que esse ideário do Estado começou a tomar forma. Para o autor, Condorcet destacou-se não somente por ter sido o autor de um plano de instrução pública, mas por, também, ser o promotor da educação laica e doutor da pedagogia democrática e liberal. Ele, assim como Kant, acreditava na evolução do ser humano como ser racional, para ele, essa evolução do ser individual resultaria na evolução da sociedade:

Condorcet acreditava firmemente no progresso do espírito humano, na marcha da civilização contra a ignorância. Esse movimento em direção ao esclarecimento seria, para ele, fonte de prosperidade coletiva e de aprimoramento social. Como iluminista, Condorcet via a caminhada do homem em direção à sua perfectibilidade como uma própria vocação do gênero humano (BOTO, 2003, p.749).

De acordo com Boto (2003) em seu plano de instrução pública, Condorcet propôs que o ensino deveria ser organizado em Escolas Primárias, Escolas Secundárias, Institutos, Liceus e Sociedade Nacional das Ciências e das Artes. Boto (2003) também

afirma que era somente nos Institutos que a erudição deveria ser desenvolvida a fim de capacitar os indivíduos para funções mais exigentes. Em vista disso: “o ensino das ciências era considerado um antídoto contra os preconceitos, as superstições e qualquer forma de obscurantismo (BOTO, 2003, p. 749). A Sociedade Nacional das Ciências e das Artes que era o quarto e último grau da proposta de Condorcet, servia como um órgão guardião e promotor do conhecimento e das ciências: “A ideia dessa agremiação era a de proteger a instância das ciências e das artes contra os possíveis inimigos das luzes e, eventualmente, contra o próprio árbitro do Estado” (BOTO, 2003, p. 753).

Percebe-se, portanto, que a Revolução francesa fez emergir um novo homem, um homem à luz da razão, onde a ciência era a sua principal aliada. Boto (2003, p. 749) declara que nesse contexto: “a educação escolar deveria dirigir-se à busca da verdade – e para isso seria voltada para o aprendizado da história, das línguas e das, assim nomeadas, ciências morais”. A religião, entretanto, ou o ensino dela, era item excluído dos relatórios nesse período.

Para Carvalho e Carvalho (2011) a França não só prosseguiu não dando valor à religião no âmbito escolar como esqueceu-se dela tornando-se Laicista: “O estado Laicista, tal como exemplarmente adotado pelos franceses, concerne à premissa da perspectiva de ateísmo negando a presença do elemento transcendente” (CARVALHO & CARVALHO, 2011, p. 61). Essa é a diferença entre estado Laicista e Laico, um nega a existência do transcendente enquanto o outro não interfere nessa questão.

O estado laico, diferentemente do Laicista, apenas delimita a separação entre o estado e o poder religioso, ademais, ele: “sanciona três princípios contidos no princípio da laicidade: a neutralidade do estado, a liberdade religiosa e o respeito ao pluralismo” (CARVALHO & CARVALHO, 2011, p. 61). Ele garante ao cidadão a liberdade de professar sua fé e crenças como melhor lhe aprouver – o Estado não defende um dogma religioso – nesse caso, como afirma Carvalho e Carvalho:

Laicidade e religião não se contrapõem e não se postam como inimigas, pois quando a primeira legitima o pleno e livre exercício da religiosidade, quer individualizada ou institucionalizada, a segunda, na atuação do domínio das coisas espirituais e do fenômeno religioso em suas manifestações, contribui para o combate à intolerância, respeito às diferenças e distinção entre o temporal e espiritual (CARVALHO E CARVALHO, 2011, p. 63).

Dessa forma, o Brasil adota em sua constituição o conceito laico proveniente da crítica francesa - dada a interpretação correta do termo - isso fica claro no art. 5º, incisos VI a VIII da atual constituição que basicamente diz ser inviolável a liberdade de crença de qualquer indivíduo. Carvalho e Carvalho (2011, p. 61) acrescentam que: “Essa compreensão de estado laico era a reflexão constante nos discursos de Rui Barbosa, jurista que elaborou o texto da constituição Brasileira de 1890”.

Para Martel (2009) mesmo com o apoio constitucional, a prática religiosa, especialmente nas esferas públicas, tem sido alvo de muitos debates. O exercício da educação religiosa tem enfrentado várias barreiras no percurso da história democrática

do país. A polêmica, segundo Martel (2009) é ainda maior quando há a possibilidade dentro da lei de o ensino religioso ser adotado de forma confessional. Carvalho e Carvalho explicam que:

Ao ser adotado o ensino religioso confessional (orientado por uma doutrina religiosa) dentro do espaço público escolar aflora-se nesta prática muito mais que ideologias. Conseqüências recorrentes dessa realidade são: o fundamentalismo, proselitismo, ameaça à laicidade do estado e retrocesso histórico. Oferece-se assim ao estudante uma visão estreita do mundo, compreensão provinciana da religião e uma busca pela formação de uma contracultura que ignora a historicidade do ser humano (CARVALHO & CARVALHO, 2011, p. 62).

A possibilidade de não haver proselitismo nesse caso é mínima, contudo, “é preciso considerar que não há teologia a-confessional ou supra confessional” (CARVALHO e CARVALHO, 2011, p. 63). Dessa forma, a liberdade religiosa que é segundo Martel (2009) o uso permissivo que o indivíduo faz da sua liberdade de adotar concepções morais a partir de uma cosmovisão específica e o pluralismo religioso adotado pelo estado laico estariam comprometidos. De acordo com Martel esse assunto vai além e se torna um jogo de interesses que desafia a democracia:

Ademais, nos Estados que adotam o princípio da laicidade e tutelam o pluralismo religioso, a existência de relações simbióticas subreptícias entre os poderes públicos e uma ou algumas denominações religiosas pode ser uma portentosa fonte de obstrução à democracia (MARTEL, 2009, p. 80).

Portanto, para Martel (2009), mesmo sendo o proselitismo vedado pela legislação, há um risco real de ameaça à liberdade religiosa no ambiente escolar, uma vez que é quase impossível a prática ser diferente da concepção pessoal do indivíduo. O fato é que, esse assunto ainda está longe de ser encerrado, Martel nos lembra que: “Desde a promulgação da Constituição de 1988, é crescente o número de litígios envolvendo a liberdade religiosa e a laicidade estatal” (MARTEL, 2009, p. 80) A história do ensino religioso no Brasil demonstra que há ainda muita coisa para ser discutida e muitas barreiras a serem transpassadas. Nesse contexto, tópicos recentes como a decisão do Supremo Tribunal Federal de conceder às autoridades religiosas a permissão de ensinar a disciplina nas escolas públicas, entre outros, trouxeram novas discussões e reflexões sobre o assunto no Brasil.

4 | DISCUSSÕES ATUAIS SOBRE O TEMA

No dia 27 de setembro de 2017, conforme já mencionado, o Supremo Tribunal Federal (STF), declarou parecer favorável pela autorização de ensino religioso confessional em escolas da rede pública, parecer este, que foi obtido através de decisão dividida em que 5 ministros da corte decidiram contra o parecer, e 6 a favor. Ficou então entendido que o ensino religioso ministrado nas escolas da rede pública do país, mesmo ocorrendo de forma confessional, está de acordo com a Constituição.

Todo esse processo começou em 2010, quando Debora Dupratt, então

vice procuradora geral da República, deu início ao processo de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 4.439/2010, com o intuito de requerer a garantia de que “o ensino religioso em escolas públicas só [pudesse] ser de natureza não confessional...”, e de forma facultativa...”. O debate sobre o tema foi novamente levantado, o que movimentou a sociedade e o poder judiciário.

O debate se inicia na ideia de Estado Laico adotado pela constituição de nosso país, que dita:

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - Estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou suas representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público. (BRASIL, 1988).

O que deixa claro a separação ideológica e relação de interdependência entre as igrejas enquanto instituições e o Estado, que não “deve” defender nenhuma bandeira de ideologia religiosa, mas em suas atividades de provisão deve manter acesso livre aos que quiserem realizar quaisquer tipos de culto.

Retomando o início de nossa discussão, o que fora pleiteado pela Procuradoria Geral da República (PGR), no seu ver jurídico, fora o exercer do Estado Laico, ao propor que em escolas que são mantidas pelo Estado, o Ensino Religioso ocorresse de forma não confessional, ou seja, não contemplasse a crença ou dogma de um certo grupo religioso, o que ficaria entendido como sendo um descumprimento de nossa constituição.

Um outro embate significativo também precisar ser considerado, o da formação acadêmica para o professor do ensino religioso. A discussão parece continuar a mesma: como o Estado Laico deve atuar na formação de professores para o Ensino Religioso?

Quando se observa a legislação concernente à formação dos professores, e também professores de Ensino Religioso, nota-se que há o impulso legal para que o professor tenha curso superior de graduação em licenciatura, como assegura o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9494/96:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

Entende-se então, que para atuação como professor em ensino básico, em quaisquer áreas do conhecimento, se faz necessário a formação em nível superior com habilitação em licenciatura. Em outro artigo a mesma lei também afirma:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997).

A fixação do ensino religioso como conteúdo curricular fica evidente e sua prática será então realizada por professor com curso de graduação com habilitação em licenciatura e será regulamentado pelos sistemas de ensino. Segundo a resolução do Conselho Nacional de Educação, órgão que regulamenta os sistemas educacionais no Brasil, em sua resolução número 7, de 14 de dezembro de 2010, em seu artigo 15, inciso quinto, no parágrafo 6, assim afirma:

Art. 15 Os componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental serão assim organizados em relação às áreas de conhecimento:

V – Ensino Religioso. § 6º O Ensino Religioso, de matrícula facultativa ao aluno, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui componente curricular dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil e vedadas quaisquer formas de proselitismo, conforme o art. 33 da Lei nº 9.394/96.

A lei trata de fixar o que será obrigatório e prioritário na matriz curricular do ensino básico, e ela dispõe sobre outras áreas de conhecimento como linguagem, matemática, ciências da natureza, educação física, artes, e ciências sociais. A lei estabelece e dá grau de igualdade na necessidade de acesso ao ensino religioso. No entanto no parecer de 97, de 6 de abril de 1999, o Conselho Nacional de Educação assim se pronuncia:

Não cabendo a União determinar, direta ou indiretamente, conteúdos curriculares que orientam a formação religiosa dos professores, o que interferiria tanto na liberdade de crença como nas decisões de Estados e municípios referentes à organização dos cursos em seus sistemas de ensino, não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional;

Compreende-se que na atualidade a discussão sobre o ensino religioso gira em torno das escolas da rede pública, já que escolas particulares de cunho confessional, podem, já que são uma oferta privada de educação, ensinar, de forma não proselitista, seu credo ou dogma. O Estado entende sua necessidade, tanto que põe a matéria na matriz curricular base da educação. Mas a questão está na criação, ou regulamentação, dos cursos para formação dos professores da matéria, já que é uma exigência da lei, que para atuar como professor há necessidade de curso superior de graduação com habilitação em licenciatura. A questão está em até que ponto deve o Estado ir nos quesitos e âmbitos de liberdade religiosa, e, onde deve deixar de ir para que a Igreja ou as igrejas possam atuar livremente com suas expressões do fenômeno religioso.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A legislação brasileira, ao longo da história, contemplou o ensino religioso nas

escolas de ensino básico do país. Conforme a Constituição Federal vigente e o texto atualizado da LDB, a disciplina de Ensino Religioso tem um lugar garantido por lei nas escolas do país, sendo de caráter facultativo para o aluno.

Diante da grande diversidade de credos e instituições religiosas presentes em nosso contexto social, este texto apontou para a diferença entre o Estado laico e o laicista, sendo um favorável ao respeito à diversidade e o segundo adverso à religião. Pontuando assim, o caráter laico atribuído à nação brasileira.

Discussões atuais, como a que ocorreu no STF em 2017, dividem opiniões no que tange ao conteúdo desse ensino e sua oneração aos cofres públicos. Conforme o artigo mostrou, a decisão tomada é a de que o Ensino Religioso permanece da forma como previsto em lei, podendo ser admitido o ensino confessional, nas escolas públicas, desde que não se caracterize como proselitismo e não constitua objeto de discriminação e preconceito.

Devido às limitações decorrentes deste artigo, reafirma-se que não se teve a pretensão de esgotar o assunto, uma vez que tal temática demanda estudos mais aprofundados, no entanto, buscou-se destacar por meio de contextualização histórica, a forma como a disciplina Ensino Religioso tem sido abordada na legislação brasileira e nos debates sobre políticas públicas educacionais, perpassando pelo período colonial até a consolidação da república, concentrando-se nos debates atuais sobre o tema. Portanto, por meio desta pesquisa pretende-se estimular a discussão e reconhecer a possibilidade de estudos futuros sobre esse tema complexo e atual.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. M. L. A presença dos protestantes na educação da Bahia: um estudo do instituto ponte nova no período de 1906 a 1945. **Revista da FAEBA: Brasil 500 anos**, Salvador, Ano 9, n. 13, p. 93-102, jan./jun. 2000. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/149_silvia_m.pdf>. Acesso em 18 de julho de 2018.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- ARNOLD, H. L. Estado e igreja no Brasil: um comparativo entre a atuação do catolicismo e o pentecostalismo/neopentecostalismo. **Diversidade Religiosa**, João Pessoa, v. 7, n. 2, p. 159-171, 2017. Disponível em: <www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dr/article/view/35941>. Acesso em 15 de maio de 2018.
- AZZI, R. Igreja e Estado no Brasil: um enfoque histórico. **Perspectiva Teológica**, Belo Horizonte, ano XIII, nº 29 a 31, p. 7-17, janeiro a dezembro, 1981. Disponível em <www.faje.edu.br/periodicos/index.php/perspectiva/article/download/2026/2323>. Acesso em 15 de maio de 2018.
- BOTO, C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.24, n.84, p.735-762, setembro 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a02v2484.pdf>>. Acesso em 04 de junho de 2018.
- BRASIL. Constituição (1824). Casa Civil. Constituição Política do Império do Brasil, em 25 de março de 1824. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 28 de novembro de 2018.

BRASIL. Constituição (1891). Presidência da República. Casa Civil. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, em 24 de fevereiro de 1891. **Diário Oficial da União**. Rio de Janeiro, DF, 24 fev. 1891. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 22 de maio de 2018.

BRASIL. Constituição (1934). Presidência da República. Casa Civil: subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 16 de julho de 1934. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 12 de junho de 2018.

BRASIL. Constituição (1937). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 10 de novembro de 1937. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 24 de maio de 2018.

BRASIL. Constituição (1946). Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 24 de maio de 2018.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em 24 de maio de 2018.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 12 de junho de 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm>. Acesso em 12 de junho de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 97, de 06 de abril de 1999. **Formação de professores para o Ensino Religioso nas escolas públicas de ensino fundamental**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcc097_99.pdf>. Acessado em 12 de junho de 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm>. Acesso em 12 de junho de 2018.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.439/10-DF**. Improcedente a ação direta de inconstitucionalidade. Requerente: Procuradoria Geral da República. Relator: Min. Roberto Barroso. Brasília, 2 de agosto de 2010. Disponível em <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=4439&classe=ADI&origem=AP&recurso=0&tipoJulgamento=M>>. Acesso em 12 de junho de 2018.

CARDOSO, A. M. Breve trajetória histórica do ensino religioso no Brasil. **Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**, UNITAS, Vitória-ES, v. 5, n.2, Ago/Dez., 2017. Disponível em: <<http://revista.faculdadeunida.com.br/index.php/unitas/article/view/529>>. Acesso em 12 de junho de 2018.

CARVALHO, F. L.; CARVALHO, D. K. Ensino religioso no Brasil: O retorno do debate. **Revista Acta científica**, Engenheiro Coelho, SP, v. 20, n. 2, p. 55. Maio/Ago. 2011.

CASTRO, R. M.; BALDINO, J. M. Ensino religioso no brasil: concepções e modelos na escola pública. In: VII encontro de pesquisa em educação e II congresso internacional de trabalho docente e processos educativos, 2013, Uberaba. **Anais do Encontro de Pesquisa em Educação e Congresso Internacional de Trabalho Docente e Processos Educativos**. Uberaba: UNIUBE, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/anais/article/viewFile/411/431>>. Acesso em 24 de maio

de 2018.

CUNHA, C.; BARBOSA, C. O ensino religioso na escola pública e suas implicações em desenvolver o senso de respeito e tolerância dos alunos em relação aos outros e a si próprios. **Sacrilegens**, Juiz de Fora, v.8, n.1, p.164-181, dez/2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/sacrilegens/files/2011/02/8-12.pdf>>. Acesso em 22 de maio de 2018.

GADOTTI, M. **Educação brasileira contemporânea: desafios do ensino básico**. Centro de Referência Paulo Freire, 1997. Disponível em: <<http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/3393>>. Acesso em 28 de maio de 2018.

JUNQUEIRA, S. R. A. Educação e história do ensino religioso. **Pensar a Educação em Revista**, Curitiba/Belo Horizonte, v.1, n.2, p. 5-26, jul-set/2015. Disponível em: <<http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/2017/03/29/educacao-e-historia-do-ensino-religioso/>>. Acesso em 30 de maio de 2018.

MARTEL, L. V. “Laico, mas nem tanto”: cinco tópicos sobre liberdade religiosa e laicidade estatal na jurisdição constitucional brasileira. **Libertas**, v.1, n.1, p. 79-141, 1º semestre de 2009. Disponível em: <<https://www.mpba.mp.br/content/%E2%80%9Claico-mas-nem-tanto%E2%80%9D-cinco-t%C3%B3picos-sobre-liberdade-religiosa-e-laicidade-estatal-na>>. Acesso em 04 de junho de 2018.

MUNIZ, T. A. **A disciplina ensino religioso no currículo escolar brasileiro: institucionalização e permanência**. 2014. 209f. Dissertação de mestrado – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2014.

ROCHA, M. A. S. A educação pública antes da Independência. In: PALMA FILHO, J. C. (org.) **Pedagogia Cidadã** – 3ª ed., São Paulo: UNESP, Santa Clara Editora, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/104?locale=pt_BR>. Acesso em 22 de maio de 2018.

SEPULVEDA, D.; SEPULVEDA, J. A. A disciplina Ensino Religioso: história, legislação e práticas. **Educação**, Santa Maria | v. 42 | n. 1 | p. 177-190 | jan./abr. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/22301>>. Acesso em 28 de maio de 2018.

SOUSA, R. F. Religiosidade no Brasil. **Estudos avançados**, São Paulo, v.27, n. 79, p. 285-288, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142013000300022&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 de setembro de 2018.

Supremo Tribunal Federal/ Espaço do Servidor. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>

TOMAZ, L. C.; TOMAZ, R. A. Laicidade e religião: um percurso histórico da disciplina ensino religioso no Brasil. **Trilhas pedagógicas**, v. 6, n. 6, p. 131-150, ago. 2016. Disponível em <<fatece.edu.br/arquivos/arquivos%20revistas/trilhas/volume6/8.pdf>>. Acesso em 15 de maio de 2018.

WHITE, E. G. **Educação**. 9ª ed. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira, 2008.

A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO ESCOLAR PARA A CRIANÇA CEGA: ESTUDO DE CASO

Fernanda Coraini

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Natalina Lopes Fernandes Tavares

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Willer Ferreira de Oliveira

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

Keyla Ferrari Lopes

Centro Universitário Adventista
de São Paulo-UNASP
Engenheiro Coelho, SP

RESUMO: O presente artigo apresenta um estudo de caso, realizado numa escola de rede pública da periferia de Conchal no interior de São Paulo, tendo como sujeito um aluno de 9 anos com deficiência visual, do 4º ano do ensino fundamental e abordará a intervenção pedagógica realizada pela professora da sala de recursos. Para a coleta de dados foram utilizados: a observação sistemática por meio de um Diário de Campo e do delineamento do desenvolvimento escolar do Sujeito com entrevista aplicada a professora da

sala de recurso. Para a realização de uma análise detalhada dos dados coletados na entrevista através do roteiro, foram utilizadas as contribuições de Bardin, (1997). Ao final dessa pesquisa, pode-se constatar que com o empenho do professor e o apoio da escola, frente à falta de incentivos governamentais, é foi possível observar resultados positivos no letramento e alfabetização da criança cega em Braille, pois foi observado em muitos contextos o que vem impedindo o desenvolvimento escolar dos alunos com cegueira, não são os limites impostos pela falta de visão em sim, a falta de conhecimento do professor com relação ao domínio do braile e recurso pedagógicos para o ensino da criança cega ou com baixa visão, levando em conta o fator motivacional do professor frente ao processo ensino aprendizagem do aluno e sua relação de interação e afetividade com o educando.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência Visual; Letramento; Alfabetização em Braile.

ABSTRACT: This article presents a case study, carried out at the Conchal public school in the outskirts of São Paulo, with a 9 year old pupil with visual impairment, from the 4th year of elementary school, and will address a pedagogical intervention by the professor of the resource room. For the data collection were used: systematic observation by means of a

Field Diary and the design of the subject's school development with interview applied to the teacher of the resource room. To perform an analysis of the data collected in the interview through the script, were used as supports of Bardin, (1997). At the end of this research, it can be seen that with the teacher's commitment and the support of the school, in the face of the lack of incentives to governors, positive results are positive in the literacy and literacy of the child in Braille, since it was observed in many contexts that has been impeding the school development of students with disabilities, a lack of knowledge about the problem of teaching, the lack of knowledge of the teacher in relation to the Braille domain and the pedagogical resources for teaching the child with or without vision in contact with the teacher motivate attention to teaching the student's learning and their relationship of interaction and affectivity with the learner.

KEYWORDS: Visual Impairment; Literature; Literacy in Braille.

1 | INTRODUÇÃO

Uma criança que possui perda da visão ou cegueira total tem acesso às mesmas etapas de pensamento de uma criança que enxerga, levando-se em consideração as particularidades da deficiência. Seu processo de alfabetização será mais complexo, pois o contato com a leitura e a escrita ocorre tardiamente, sendo necessário um pouco mais de estimulação. Segundo Almeida (1997), esse fato se dá em função de o Sistema Braille não fazer parte do dia a dia, como um objeto socialmente estabelecido, pois somente os cegos se utilizam dele. As descobertas das propriedades e funções da escrita tornam-se impraticáveis para uma criança cega, já que ela só toma contato com a escrita e com a leitura, na maioria das vezes, no período escolar.

No entanto, o Braille é um sistema de escrita e leitura tátil para as pessoas cegas. Este sistema consta do arranjo de seis pontos em relevo, dispostos na vertical em duas colunas de três pontos cada. Os seis pontos formam o que se convencionou chamar cela Braille para facilitar a identificação dos pontos. A leitura é feita da esquerda para direita, ao toque de uma ou duas mãos ao mesmo tempo. Pode-se fazer tanto a representação de letras, como algarismos e sinais de pontuação.

O reglete positiva é um instrumento usado para a escrita manual em Braille. A máquina de escrever em Braille é uma máquina especial. Ela é uma máquina de datilografia, de 7 teclas: cada tecla corresponde a um ponto e ao espaço. O papel é fixo e enrolado em um rolo comum, deslizando normalmente quando pressionado o botão de mudança da linha. O toque de uma ou mais teclas simultaneamente produz a combinação dos pontos em relevo, corresponde ao símbolo desejado. O Braille é produzido da esquerda para direita, podendo ser lido sem a retirada do papel da máquina de datilografia em Braille. A distribuição desses livros em Braille é possível graças à parceria entre o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), a Secretaria da Educação Especial (SEESP) e o Instituto Benjamin Constant (IBC).

Em conformidade com Almeida (1997), “para que o educador consiga

desenvolver um excelente trabalho é necessário diversos aspectos sendo eles: os conteúdos precisam estar bem definidos, os métodos e técnicas deverão estar bem adequados, buscando sempre novas informações e precisa ter o apoio de toda a escola para que possa ter a liberdade e a criação da expressão.” Devido a essa necessidade do Sistema Braille, ser muito mais que uma conquista da linguagem escrita e lida, ou seja, ”alfabetização”. Para o cego isso significa ler o mundo faz com que ele se liberte da prisão intelectual que está contida em milhares de páginas impressas em tintas. (BARBOSA, 2009).

O termo letramento está cada dia mais presente nas diferentes áreas do conhecimento. O letramento escolar está presente no processo de aquisição da leitura e escrita da criança cega, acontece na tentativa de desfazer a existência do sujeito iletrado e de focar na busca da formação de um sujeito crítico-reflexivo.

Segundo dados do IBGE de 2010, no Brasil, mais de 6,5 milhões de pessoas tem alguma deficiência visual. Desse total: 528.624 pessoas são incapazes de enxergar (cego); 656.654 pessoas possuem grande dificuldade permanente de enxergar (baixa ou visão subnormal). A cada 5 segundos 1 pessoa se torna cega no mundo. A Organização Mundial da Saúde aponta que, se houvesse o número maior de ações efetivas de prevenção e/ou tratamento, 80% dos casos de cegueira poderiam ser evitados. Segundo a OMS cerca de 40 a 45 milhões de pessoas no mundo são cegas; os outros 135 milhões sofrem limitações severas de visão. Até 2020 o número de deficientes visuais poderá dobrar no mundo (Dados World Report on Disability, 2010 on VISION 2020).

A pessoa com baixa visão ou visão subnormal apresenta uma redução na sua capacidade visual que interfere ou limita seu desempenho na escrita ou na leitura em braile. A baixa visão pode ocorrer por traumatismos, doenças ou imperfeições no órgão ou no sistema visual. Um dos seus traços principais é a diversidade de problemas visuais que ela pode gerar. As pessoas com baixa visão podem ter baixa acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido e problemas na visão de contraste, entre outros (CARVALHO et al., 1992; VEITZMAN, 2000).

São várias as causas os fatores que podem causar a cegueira, cada um deles com suas implicações psicológicas e emocionas. De maneira genérica, podemos considerar que nos países em desenvolvimento as principais causas são infecciosas, nutricionais, traumáticas e causadas por doenças. Nos países desenvolvidos são mais importantes as causas genéticas degenerativas. As causas mais frequentes são: catarata, diabetes, cegueira congênita, deslocamento da retina, glaucoma, retinopatias, toxoplasmose, causas acidentais e hiperoxia (refere a um excesso de oxigênio em um tecido celular, um ambiente ou solução).

Com o advento da era da informação e os modernos meios digitais, abrem-se novas possibilidades para a inclusão de pessoas com deficiência visual. Os avanços da informática têm permitido um sem-número de realizações nesta área. Através

de leitores de tela com sintetizador de voz e os recursos que a internet apresenta, muitas pessoas com deficiência visual hoje têm acesso a novas maneiras de dar prosseguimento a seus estudos.

Segundo Santarosa (2000), com a Internet ampliam-se, também, as possibilidades de educação à distância, não somente pelo acesso ao saber e à informação, mas, principalmente, porque potencializa a criação de alternativas metodológicas de intervenção pedagógica, abrindo-se um espaço de oportunidades, essencialmente para as pessoas cujos padrões de aprendizagem não seguem os quadros típicos de desenvolvimento. Para utilizar o computador, os usuários com história de deficiência geralmente utilizam ferramentas e softwares específicos, ferramentas que são conhecidas como tecnologias assistidas.

A criança não é mais ou menos capaz por ser cega. A cegueira não confere a ninguém nem qualidades menores nem potencialidades compensatórias. Seu crescimento efetivo dependerá exclusivamente das oportunidades que lhe forem dadas, da forma pela qual a sociedade a vê, da maneira como ela própria se aceita (ALMEIDA, 1997).

Percebe-se que alunos com necessidades especiais muitas vezes necessitam do apoio do educador. Socialização é importante para o desenvolvimento de qualquer ser humano. A socialização deve ser estimulada dentro e fora do ambiente escolar, visto que é componente básico ao desenvolvimento do educando, sendo deficiente ou não.

Vygotsky (2003) construiu sua teoria baseando-se no desenvolvimento do indivíduo como resultado do processo sócio histórico, isto é, segundo ele, o sujeito adquire conhecimento por meio da interação desse sujeito com o ambiente social no qual ele está inserido. Portanto, numa relação de um sujeito com outro sujeito, tal processo não deve simplesmente ocorrer em um ambiente escolar, é necessário que a família esteja envolvida de tal forma que faça com que o aluno com necessidades especiais se sinta útil para a sociedade.

Diante destas considerações, surge a questão: Em que aspecto as práticas pedagógicas aplicadas por uma professora da sala de *Recursos* contribuem para aquisição da leitura e da escrita em Braille, na perspectiva de letramento, para o aluno com deficiência visual do programa de atendimento educacional especializado do Ensino Fundamental?

Sendo assim a hipótese inicial é de que as práticas pedagógicas do professor da sala de recursos contribuam para a aquisição da leitura e da escrita em braile do aluno com deficiência visual, na perspectiva de letramento, é necessário que o professor busque métodos apropriados. Nesse caso, uma formação continuada na área da educação especial é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

Para tal será necessário:(a) descrever as características específicas das práticas pedagógicas que contribuiram para aquisição da leitura e da escrita em Braille do aluno com deficiência visual; (b) descrever os resultados do trabalho desenvolvido com o

aluno com deficiência visual e (c) contextualizar o modo como a professora aplica ou desenvolve as práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado.

Este estudo se faz relevante devido a necessidade de observar o processo de aprendizagem e socialização do aluno com deficiência visual no espaço escolar, visto que, muitas barreiras da aprendizagem podem ser superadas utilizando criatividade e estratégias que despertem o interesse do aluno. Com base neste fundamento, entende-se que o mesmo precisa de alguém que esteja apto para auxiliá-lo a desenvolver as atividades escolares, no caso, a aquisição da leitura e da escrita em Braille, na perspectiva de letramento. Este estudo contribuirá para o conhecimento e difusão de uma educação inclusiva voltada aos valores humanos, uma sociedade que permite transformações e junto com a escola que acredita nas diferentes possibilidades e nos diferentes caminhos que cada um traça para sua aprendizagem.

O estudo será realizado numa escola de rede pública da periferia de Conchal no interior de São Paulo, terá como sujeito um aluno de 9 anos com deficiência visual, cursando o 4º ano do ensino fundamental. A pesquisa também terá como sujeito participante: a professora da sala de recursos e a psicopedagoga.

Como instrumentos para a coleta de dados serão utilizados: a observação sistemática por meio de um Diário de Campo e do delineamento do desenvolvimento escolar do Sujeito Único. Cujo objetivo será obter informações por parte da direção da escola, psicopedagoga, professoras e aluno com a coleta de dados referentes à montagem do relato de caso do aluno.

O estudo será caracterizado como pesquisa de abordagem qualitativa, estudo de caso. E será como instrumentos de coleta de dados; diário de campo, registro de desempenho de atividades desenvolvidas pelo aluno e uma entrevista.

A escolha dessa metodologia permitirá associar os dados coletados através da pesquisa bibliográfica, com os dados coletados através do diário de campo.

Para a realização de uma análise detalhada dos dados coletados na entrevista através do roteiro, utilizaremos as contribuições de Bardin, (1997), sobre a análise de conteúdo das narrativas, enquanto técnicas científica e sistematizada, procurando um alinhamento do referencial teórico com a fonte oral.

2 | METODOLOGIA

«Antes eu te conhecia só por ouvir falar, mas agora eu te vejo com os meus próprios olhos.» (Jó 42:5).

A análise de conteúdo de (Bardin, 1977), é entendida como um conjunto de técnicas de exploração de documentos e discursos. Procura a identificação de conceitos e temas abordados em determinados documentos e textos. Esta técnica começa, geralmente, por uma leitura fluente por meio da qual o pesquisador procura, num trabalho gradual de apropriação do texto ou emergir os contornos de suas primeiras

unidades de sentidos. Este tipo de análise categorial leva em consideração o conteúdo manifesto da mensagem emitida, passando pelo crivo dos elementos de significação.

Bardin (1977, P. 42) define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a dedução de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis/concluídas) destas mensagens. Os questionamentos viabilizam informações (emissão da mensagem) baseadas nos moldes inerentes aos conceitos de inclusão dentro e fora da escola.

A escolha pela entrevista semiestruturado se deu pelo fato dela constituir num roteiro, permitindo que a conversa entre o entrevistador e o pesquisador seja natural e não rígido. A entrevista semiestruturada liberta o pesquisador e o entrevistado para que ambos possam manter a interação dialógica, a fim de que a discussão seja norteada por seus conhecimentos teórico-práticos e sua experiência da área. Como alertam Lüdke e André (1986, p. 34): [...] “a entrevista semiestruturada se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

A entrevista semiestruturado permitirá, que a participante responda às perguntas diferenciadas, após os dados coletados, uma análise com maior referencial na área estudada. Citando Lüdke e André (1986, p. 33):

[...] na entrevista a relação que se cria é a de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e no fundo são a verdadeira razão da entrevista.

O tema da entrevista proporcionara a entrevista um incentivo a participar deste estudo proposto pois se trata de relatar sua prática pedagógica diária e de seus conhecimentos sobre trabalho que será realizado. Diante dessa ação, incentivadora a entrevistada estará motivada a responder as perguntas, deixando à mostra sua prática pedagógica e relação interpessoal com o aluno. -

A entrevista semiestruturada oferece uma grande flexibilidade quando nós referimos ao tempo de duração da entrevista. Sendo assim a entrevistada terá a oportunidade para questionar e aprofundar questões. Dessa forma a escolha pela entrevista semiestruturada permitirá ao pesquisador estabelecer relações entre concepções do entrevistado e as próprias ideias do pesquisador, num processo de construções e reconstruções que descarta qualquer neutralidade. A coleta de dados foi feita numa escola pública da cidade de Conchal interior do estado São Paulo, junto com a professora da sala de recurso de 38 anos de idade.

As informações que serão colhidas do questionário serão sistematizadas no aspecto qualitativo. As análises dos conteúdos das questões abertas serão avaliadas de forma qualitativa, segundo Bardin (Análise do Conteúdo, 1977, p.44) “a análise de

conteúdo visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica, etc., por meio de um mecanismo dedução de base em indicadores reconstruídos a partir de uma amostra de mensagens particulares”. As perguntas foram realizadas na escola onde o aluno pesquisado estuda, interpretada e analisada as informações de cada resposta de acordo com a entrevista.

Com base na aplicação de entrevista semiestruturada fez-se a categorização dos dados e, por seguinte, estabeleceu-se categorias que foram aqui descritas em formatos de subtítulos, as quais estão apropriadas a seguir:

3 | COMPETÊNCIA DOCENTE

Na categoria competência docente a professora da sala de recurso relata em seu discurso que sentiu medo ao iniciar o trabalho com aluno com deficiência visual apresentou certo receio de prejudicá-lo, pois nunca havia trabalhado com um aluno cego congênito. Com a ajuda da coordenadora da escola, que já havia pesquisado muito sobre como trabalhar com um aluno cego, a professora começou a pesquisar e se informar mais sobre o assunto. Iniciou com o desenvolvimento de atividades com alto relevo e alfabeto em Braille para assim começar o trabalho com o aluno, de uma forma simples para não deixar o aluno apreensivo ou desmotivado pelas possíveis dificuldades que o mesmo poderia encontrar. Nas aulas a professora começou a dialogar bastante com ele, para que ele pudesse ver nela uma amiga a quem pudesse confiar. O aprendizado do aluno passou a ficar cada vez melhor. E para a professora o seu trabalho foi ficando mais gratificante e prazeroso e não um obstáculo.

Analisando de acordo com Santos e Sakaguti (2011, p. 2) deficiência visual “não é incapaz de aprender, porém, precisa de certo cuidado na metodologia da aula, didática do professor e a acessibilidade aos materiais complementares”.

4 | MOTIVAÇÃO

Motivação indicada no discurso da professora foi observada, pois o discurso relata que houve muita motivação de ambas partes professora e aluno. Sempre ao começar a aula os dois cantavam hinos e oravam. O aluno demonstrava gostar tanto desse momento e falou que um dos hinos era dele e o outro era da professora, e todos os dias ele escolhia qual o hino iria tocar. Ao começar a aula todos estavam sempre alegres. Com relação a outra categoria. observou –se que o aluno sempre realizava as atividades com muita dedicação e cuidando sempre para não errar, pois gostava de realizar suas atividades com muito zelo. Mostrava que sempre estava disposto a aprender e apresentava atitudes prestativas sempre auxiliando em sala de aula, como por exemplo: pegar um livro, ligar o computador, guardar os materiais usados no dia e entre outros. A professora nos relatou de um acontecimento que ocorreu durante a

aula, que até ela mesma se surpreendeu conforme discurso abaixo:

“Acabei pedindo para o aluno levar as colas coloridas na secretaria. Entreguei a cola para ele. Saiu tão alegre como se estivesse vendo tudo ao seu redor. Acabei me assustando e fui atrás dele sem que ele percebesse. O aluno chegou à secretaria entregou as colas e agradeceu e voltou. “Vim bem depressa na frente dele e sentei na cadeira. E perguntei a ele se tinha dado tudo certo. Com um sorriso nos lábios me disse:

- Ai, ai você acha que eu não sei que você foi atrás de mim (alegre).

Conclui-se que para fazer a diferença na vida dos alunos, o professor deve-se adotar sempre estratégias e acima de tudo ganhar a confiança do aluno.

Toda o processo de desenvolvimento e as falhas e rupturas que porventura venham a ocorrer deverão ser compreendidos e integrados dentro de um conjunto maior de relações que são determinadas pela natureza humana e se aplicam de igual maneira a todas os seres humanos (AMIRALIAN, 2001, p.5).

5 | ATIVIDADES PEDAGÓGICAS REALIZADAS

Na categoria atividades pedagógicas realizadas a escola oferece ao aluno todo o apoio necessário para que possa ocorrer o letramento e alfabetização em Braille sem prejudicar o aluno. A professora prepara as atividades por meio de recortes, cola alto relevo, barbante, máquina do Braille, Reglete positiva sempre tentando fazer o melhor para o aluno. Na parte de recortes a professora pega diversos tipos de papéis como: lixa, papel laminado, papel cartão, crepom entre outros para que o aluno possa desenvolver a coordenação fina e o cognitivo. O aluno faz o uso de tesoura para recortar as formas geométricas que ela faz em alto relevo. Permitindo que o aluno forme desenho com essas formas geométricas (círculo, triângulo e retângulo).

Com a cola alto relevo e o barbante a professora realizou diversas atividades. Uma atividade que chamou bastante atenção foi o mapa do Brasil que a professora fez bem ampliado e em alto relevo, para que assim o aluno pudesse identificar o local que ficava cada estado e qual era sua capital. Parecia até que o aluno estava vendo, porque ele decorou todos os estado e capitais. Para ficar ainda melhor ele conseguiu mostrar no mapa onde fica cada um dos estados. Com a ajuda do reglete positiva o aluno colou a sigla de cada estado no lugar certo. Exemplo :São Paulo -SP, Rio de Janeiro-RJ.

O desenvolvimento do aluno chega ser tão impressionante que acaba surpreendeu a todos. Ele decorou o teclado do computador em apenas dois dias para poder trabalhar com programa NVDA (leitor de tela).

A professora trabalhou com o aprendiz sobre Vicent Van Gogh. Durante esse trabalho foi realizado a leitura do livro Van Gogh onde o mesmo escrevia muitas cartas para o irmão Téo, usando a máquina do Braille o aluno precisava escrever para o Téo

como se fosse o Van Gogh. Ele escreveu várias cartas, dando até o nome da máquina do Braille de Van Gogh. Toda vez que ele tinha que voltar para escrever o aluno falava que o Van Gogh estava voltando ao tempo.

[...] a criança cega pode alcançar o mesmo nível de desenvolvimento que a criança vidente, só que este desenvolvimento acontece de maneira diferente, por outras vias, outros caminhos. O professor deve conhecer essas vias diferenciadas pelas quais conduzirá o processo de ensino-aprendizagem da pessoa cega [...] (SILVEIRA, 2010, p, 51).

6 | RECURSO PEDAGÓGICOS

Nessa categoria recurso pedagógico a escola oferece todo o recurso que o aluno precisa para que possa ocorrer o processo de alfabetização em Braille. Fazendo uso do computador com programa NVDA, máquina do Braille, Reglete Positiva e livros impressos.

Formação Profissional

Na categoria formação profissional a professora relatou importância da formação continuada para o professor. O Instituto Benjamin Constant (IBC) é uma instituição de ensino para deficientes visuais localizada no estado do Rio de Janeiro, no Brasil, o Instituto Benjamin Constant é um forte ponto de referência, para ajudar aos professores a trabalhar com esse tipo de deficiência. Com o avanço da tecnologia pode-se inovar o aprendizado do aluno e do professor.

Atualmente o Instituto Benjamin Constant é subordinado ao ministro de Estado da Educação e do Desporto e constitui-se num centro de referência nacional para questões relativas à deficiência visual. Além da escola, capacita profissionais da área da deficiência visual, assessora escolas e instituições em geral e oferece reabilitação física.

Inclusão

Na categoria inclusão observamos que a professora tem bastante apoio da escola para trabalhar com o aluno. Permitindo que a inclusão do aluno ocorra no âmbito educacional de uma forma positiva fazendo com que o aluno seja aceito pelos seus colegas e pela equipe profissional da escola.

Todo indivíduo, sem exceções, deve enfrentar a sociedade de cabeça erguida, pois, a inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma social e educacional. Na perspectiva inclusiva, suprimem-se a subdivisão dos sistemas a sociedade e a escola em modalidades de ensino especial e regular. As escolas atendem às diferenças,

sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos e sem estabelecer regras específicas para se planejar. (MANTOAN 2003, p 125)

” Só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos” (Antoine Saint Exupery)

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença de alunos cegos é uma realidade que merece atenção. A melhor forma de contribuir com a educação dessas crianças é investir em capacitação para profissionais da área. Estudos como estes contribuem para a disseminação desses conhecimentos entre a comunidade, que necessita de estar atenta, em buscar de melhorias no meio da educação especial. Com a prática profissional pedagógica da professora da sala de recurso não houve obstáculo da parte do professor e nem do aluno, pois o aluno realizava todas as tarefas com facilidade com uma certa rapidez tanto na escrita como na leitura em Braille ou em outras atividades.

Os resultados obtidos com a pesquisa nos permitiram concluir que, com o empenho do professor e o apoio da escola, frente à falta de incentivos governamentais, é possível observar resultados positivos no letramento e alfabetização da criança cega em Braille, pois o que vem impedindo o desenvolvimento por completo dos alunos com cegueira, não são os limites impostos pela falta de visão e sim, a falta de conhecimento do professor com relação ao domínio do braille e recurso pedagógicos para o ensino da criança cega ou com baixa visão, levando em conta o fator motivacional do professor frente ao processo ensino aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. G. Alfabetização: uma reflexão necessária. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, n. 6, março, 1997.

ALONSO, D. Educação inclusiva: desafios da formação e da atuação em sala de aula. **Nova Escola**, 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/588/educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao-em-sala-de-aula>>. Acesso em: 04 mai. 2017.

ALVES, A. P. R; SOUZA, L.M. D; REIS, C. D. A. R. O Atendimento educacional comum e especializado de um aluno cego da rede municipal de angical - BA: desencontros rumo à inclusão. **VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, Londrina – PR, 08-10.nov.2011.

Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2011/NOVAS_TECNOLOGIAS/313-2011.pdf>. Acesso em: 25 maio 2017.

BARBOSA, P. M. **O estudo da geometria**. Rio de Janeiro: IBC, 2003.

FONTANA, M. V. L.; VERGARA N. E. L. **Educação e inclusão de pessoas cegas: da escrita braile à internet**. Universidade Federal de Pelotas – UFP el. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/alemdavisao/publica/PDF/braile_internet.pdf>. Acesso em: 20 maio 2017.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: (Org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. **Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, vol.18 n. 3, Jul/Set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000300009>. Acesso em: 18 maio 2017.

LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MANTOAN, MARIA TEREZA EGLER. **Inclusão Escolar: o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

SILVEIRA, C. M. Professores de alunos com deficiência visual: **saberes, competências e capacitação**, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/10/TDE-2010-03-09T165533Z-2325/Publico/421421.pdf>. Acesso em: 23 jun 2017.

SOARES, M. **Letramento e escolarização**. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. 2º. ed. São Paulo: Global, 2003.

SOUSA, L. Deficiência visual no Brasil. **Facilitando a Acessibilidade**. Disponível em: < <https://facilitandoacessibilidade.wordpress.com/2015/04/02/dados-sobre-deficiencia-visual-no-brasil/>>. Acesso em: 22 maio 2017.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.135 p. disponível em: <https://www.pensador.com/frase/NTQzNTA4/>

MONTE ALEGRE, P. A. C. **A cegueira e a visão do pensamento**. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

CARACTERÍSTICAS DE ALUNOS TRANSCULTURAIIS EM AMBIENTE ESCOLAR

Keilyn Stegmiller Paroschi

Centro Universitário Adventista
de São Paulo, Pedagogia
Engenheiro Coelho, SP

Betania Jacob Stange Lopes

Centro Universitário Adventista
de São Paulo, Educação
Engenheiro Coelho, SP

RESUMO: O número de alunos transculturais tem aumentado devido à crescente mobilidade presente no século XXI, o que aponta para uma necessidade de melhor compreensão, por parte da equipe escolar, de aspectos linguísticos, acadêmicos e emocionais envolvidos na transição escolar dessas crianças transculturais. O objetivo do presente estudo foi, então, analisar aspectos de aculturação de alunos transculturais no processo de transição em ambiente escolar, a partir da percepção desses alunos, dos professores e da equipe administrativa da escola. Esta pesquisa de natureza qualitativa utilizou a metodologia da problematização, por meio do sistema do *Arco de Magueres*. Como meio de obtenção de dados, foram realizadas entrevistas face-à-face com quatro crianças transculturais, com três professores e uma coordenadora da instituição de ensino onde ocorreu o estudo. Os resultados

revelaram que as crianças transculturais desse estudo apresentam características e necessidades fundamentais semelhantes às de outras crianças transculturais, conforme pesquisas já realizadas em outros países, em aspectos linguísticos, acadêmicos e, sobretudo, emocionais. Notou-se que os professores e a coordenadora preocupam-se majoritariamente com o desenvolvimento acadêmico e linguístico de seus alunos transculturais, deixando a questão emocional em segundo plano.

PALAVRAS-CHAVE: Crianças Transculturais; Aculturação; Escola.

ABSTRACT: The number of transcultural students has increased due to the rise of mobility in the twenty-first century, which leads to the necessity of a better comprehension on the part of the school staff of linguistic, academic, and emotional aspects involved in these kids' transition between schools. The goal of this study was, therefore, to analyze acculturation aspects of transcultural students in the process of transition in a school environment from the perspective of these students, the teachers, and the administrative staff of the school. This qualitative research made use of the problematization method by means of the *Arco de Magueres* system. As a means of obtaining data, face-to-face interviews were held with four transcultural kids, with three teachers, and with

one coordinator of the institution in which the study was done. The results revealed that the transcultural kids in this study show similar basic characteristics and needs to other transcultural kids in linguistic, academic, and especially emotional aspects, as evinced in studies undertaken in other countries. It was observed that the teachers and the coordinator are more concerned with the academic and linguistic development of their transcultural students, relegating emotional issues to second place.

KEYWORDS: Transcultural Kids; Acculturation; School.

1 | INTRODUÇÃO

Sob o título “Aculturação de Crianças Transculturais em Ambiente Escolar e Propostas de Atuação na Escola”, o texto foi apresentado no congresso XIV Ciências Culturas e Cidadanias na Universidade de Coimbra, Portugal.

O mundo vive a era da globalização, da tecnologia e da informação. Assim, com a aproximação política, informacional e, inclusive, geográfica – referente à tecnologia – a realidade mundial é cada vez mais multicultural, devido à crescente interconectividade e interdependência. “*The term globalization is not only an expression to portray the trend of our era, but also the dominant logic affecting our daily lives.*” (MOORE, 2011, p. 10).

Esse contexto tem suscitado um aumento significativo de imigrações e mudanças internacionais de famílias, seja por motivos políticos, econômicos, sociais, ambientais, de trabalho, ou de estudo (BBC, 2014). Em decorrência desse cenário, sociólogos, psicólogos e educadores voltam seus olhares para o processo de transição escolar das crianças dessas famílias. Pascoe (1993) denomina-as de transculturais, pelo fato de viverem parte de suas vidas em uma cultura diferente da sua de origem e/ou a de seus pais.

Estudos sobre crianças transculturais no processo de transição em ambiente escolar, apontaram como dificuldades: questões linguísticas, acadêmicas, culturais, entre outras (MOORE, 2011). Além dos aspectos alistados anteriormente como dificuldades desse grupo, pesquisadores como Pollock e Van Reken (2009), Moore (2011), Morales (2015), Johnson (2016), Bajamal (2017) enfatizaram que essas crianças defrontam desafios emocionais no processo de transição a outra/s cultura/s e que as várias perdas, seja de pessoas, lugares ou posses, podem levar à dor mal resolvida. Considerando essas questões, referindo-se ao ambiente escolar, o trabalho de transição com alunos transculturais exige uma reflexão crítica para a construção desse processo com a finalidade de minimizar os impactos, sobretudo emocionais, confrontados por esses alunos. Tal fato implica na necessidade de escolas terem propostas de trabalho ao receber alunos transculturais.

Frente a essa conjuntura, definiu-se como objetivo maior dessa pesquisa, analisar aspectos de aculturação de alunos transculturais propondo maneiras de atuação no processo de transição em ambiente escolar, a partir da percepção desses alunos,

dos professores e da equipe administrativa da escola. Esse intento foi alcançado por meio da verificação da percepção dos professores acerca do processo de transição de alunos transculturais na escola, bem como da auto percepção desses alunos quanto aos seus processos de aculturação em âmbito escolar. Por fim, foi apontado um conjunto de aspectos a serem considerados ao receber alunos transculturais em ambiente escolar.

O presente estudo visa a contribuir para o aperfeiçoamento de ações de professores e equipes escolares ao receberem alunos transculturais.

2 | METODOLOGIA

A base norteadora desta pesquisa é a Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez conforme a aplicação de Berbel, (1995), cujo processo desenvolve-se nas cinco etapas do Método do Arco, a saber: (a) Observação da Realidade e Definição do Problema; (b) Pontos-Chave; (c) Teorização; (d) Hipóteses de Solução e (e) Aplicação à Realidade (ALVES e BERBEL, 2012).

A relevância social desta abordagem de estudo, encontra-se na interação entre a primeira e última etapa, uma vez que se parte de uma realidade social observada na busca de uma prática que vise à sua transformação (PALÁCIO e BERBEL, 2011).

3 | ALUNOS TRANSCULTURAI: O DESVENDAR DE UM PROBLEMA A PARTIR DE UMA REALIDADE OBSERVADA

Devido a experiências prévias de transições culturais da pesquisadora, surgiu a curiosidade de se estudar o assunto. O estudo iniciou-se, então, na etapa da Observação da Realidade, por meio de leituras sobre o tema. Por meio da inserção dos termos *Third Culture Kids* e *School* com a conjunção *AND* e o indicador *allintitle* (termo em inglês que significa “tudo no título” e serve de filtro para a busca ser pontual) em quatro plataformas, foram encontradas dez pesquisas tanto no Google Acadêmico quanto no ProQuest dissertações e teses. Já que houveram cruzamentos de estudos e uma filtragem de leitura que eliminou temas irrelevantes para o assunto da presente pesquisa, restaram quinze ao todo [sem repetições]. A mesma busca foi realizada em língua portuguesa, porém não foram encontradas pesquisas.

Após a leitura sobre crianças transculturais em ambiente escolar, a Observação da Realidade continuou ao passo que surgiu o interesse de conhecer a realidade do local de origem das pesquisadoras. Por se tratar de uma escola situada em ambiente universitário, com professores e alunos que buscam o aperfeiçoamento acadêmico em outros países, fez-se um levantamento das crianças transculturais matriculadas na escola. Com relativa dificuldade, após perguntar individualmente aos professores do colégio, foram encontrados doze alunos transculturais. Por questões qualitativas e

devido à área de estudo das pesquisadoras (pedagogia), foi decidido, então, realizar uma pesquisa com quatro crianças transculturais do nível I (ensino fundamental), com professoras e uma coordenadora do mesmo nível.

Seguidamente, com base nas leituras realizadas previamente, foram elaboradas três entrevistas diferentes: uma para as crianças, outra para as professoras e ainda outra para a coordenadora do ensino fundamental I. Como base, foi utilizado o questionário de Jasuikontyté (2014) para crianças imigrantes – este foi adaptado à realidade de transculturalidade. Antes, porém, da realização das entrevistas, entrou-se em contato com os pais das crianças, os quais foram convidados a assinar um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), constando todas as informações referentes à pesquisa. Todas as entrevistas foram áudiogravadas e, posteriormente, transcritas.

Durante estes processos, através de reflexões sobre as informações coletadas e as apreciações dessas em programa de análise qualitativa WebQDA, notou-se que, enquanto as professoras e a coordenadora não fizeram referência nenhuma ao aspecto emocional de alunos transculturais, os últimos se referiram em grande quantidade aos próprios sentimentos e emoções ao se tratar de suas experiências transculturais.

Como último passo, de acordo com as observações e reflexões realizadas, elaborou-se um problema de pesquisa nos seguintes termos: como orientar os professores e a equipe escolar, que recebem alunos transculturais, para atender suas necessidades linguísticas, acadêmicas e emocionais?

4 | REFLEXÕES SOBRE O PROBLEMA DE PESQUISA E A DEFINIÇÃO DOS PONTOS-CHAVE

Após reflexões sobre os possíveis fatores e determinantes maiores do problema, a segunda etapa constituiu-se no delineamento dos temas a serem estudados através dos pontos-chave.

Assim, em primeiro lugar considerou-se importante explicitar o termo Alunos Transculturais, além de discorrer sobre o histórico e desenvolvimento de definições da palavra. Para a solução da problemática, é essencial que os professores e integrantes da equipe escolar entendam, por completo, a significação do termo. Fortemente associado a este elemento estava a indispensabilidade de delinear características linguísticas e acadêmicas próprias de crianças transculturais, além de aspectos emocionais dessas, o que resultaria em um conhecimento aprofundado sobre o perfil de alunos transculturais.

Tais contemplações sobre a problemática conduziram à investigação de três pontos-chave: (a) crianças transculturais; (b) características linguísticas e acadêmicas de alunos transculturais; (c) perfil emocional de crianças transculturais.

5 | INVESTIGANDO OS PONTOS-CHAVE

A terceira etapa se deu por meio da teorização, na qual buscaram-se respostas aos pontos-chave previamente definidos. Assim, como passo inicial, foi realizada uma pesquisa sobre o desenvolvimento do termo crianças transculturais.

Crianças transculturais

Criança Transcultural define-se como uma criança que tenha passado um período em um país diferente daquele de seus pais durante os anos de desenvolvimento (antes dos 18 anos de idade), havendo vivido, portanto, entre duas ou mais culturas. Antes, porém, de chegar ao termo “Criança Transcultural”, é necessário delinear a evolução histórica do termo, sendo pioneira a expressão *Third Culture Kid (TCK)*. Usado inicialmente pela socióloga Ruth Hill Useem em por volta de 1960, o termo caracteriza crianças que passam um tempo da vida em um país diferente daquele de seus pais. Useem continuou por definir a “terceira cultura” (*third culture*) como sendo uma junção complexa entre a cultura vivida em casa, ou seja, dos pais e a cultura do país no qual a criança reside (MOORE, 2011).

Useem percebeu que as crianças (americanas vivendo na Índia) por ela observadas haviam criado uma terceira cultura que refletisse em um estilo de vida diferente tanto da própria cultura americana quanto da cultura indiana, ou seja, do país de residência. Esta terceira cultura seria uma nova, intersticial (LINTON, 2013). Por mais que a socióloga tivesse caracterizado as TCKs simplesmente como “crianças que acompanham seus pais para outra sociedade” USEEM *apud* (POLLOCK e VAN REKEN, 2009, p. 15), todas as crianças de terceira cultura estudadas na época eram filhos de uma de quatro categorias: missionários, empresários, militares ou diplomatas.

Desde então, sentiu-se a necessidade de redefinir o termo *Third Culture Kid* devido a outras crianças que não se enquadravam na definição de TCKs mas que estavam vivenciando experiências parecidas e apresentando características similares às crianças típicas TCKs. Alguns pesquisadores adotaram, então, novos termos que definissem a experiência vivida entre duas culturas, como: Nômades Globais, Transculturais e Transnacionais (BAJAMAL, 2017).

No ano de 2001, o livro *Third Culture Kids: Growing Up Among Worlds* de Pollock e Van Reken popularizou o termo TCKs (MOORE, 2011) e ampliou o significado deste adotando um novo termo *Cross Cultural Kids*. Este novo termo inclui crianças de famílias: bi culturais, imigrantes, refugiadas, minorias, entre outras (LINTON, 2013). Assim, a definição de Pollock e Van Reken (2009) para “Cross Cultural Kid” é “*a person who is living or has lived in – or meaningfully interacted with – two or more cultural environments for a significant period of time during childhood (up to age 18)*” (p. 18).

Já Linton menciona o uso do termo *Transcultural Children*, o qual também traduz-se “crianças transculturais” e é definido como sendo “*a child who spends a significant*

part of his life in a country or countries which are not the same as the one stamped on his passport” PASCOE *apud* (LINTON, 2013, p. 23).

De acordo com o dicionário online brasileiro da língua portuguesa Michaelis, não havendo definição para a palavra “transcultural”, o termo próximo “transculturização” significa a “modificação de elementos culturais, decorrente da fusão de duas culturas distintas” (MICHAELIS, 2018). Assim, esta pesquisa utilizará o termo “Crianças Transculturais” de acordo com a definição de Pollock e Van Reken (2009) do termo *Cross Cultural Kids*, por decorrência da abrangência de sua definição. Além disto, a preferência pelo prefixo “trans” é explicado a partir de sua definição “além de” (PRIBERAM, 2018), o qual melhor descreve a experiência e a cultura adquirida por *Cross Cultural Kids*, por se tratar de mais e ir além de apenas uma interrelação entre culturas (POLLOCK e VAN REKEN, 2009; MOORE, 2011; LINTON, 2012; BAJAMAL, 2017).

Devido à realidade do local no qual a pesquisa ocorreu, escolheu-se estudar apenas uma categoria de Crianças Transculturais: as crianças transculturais conforme a definição de *Third Culture Kids* de Pollock e Van Reken (2009), porém, com o acréscimo de duas categorias: estudantes e/ou trabalhadores temporários.

Características linguísticas e acadêmicas de alunos transculturais

Por mais que os estudos encontrados na etapa da observação da realidade tratem de crianças transculturais em ambiente escolar, referências específicas às questões linguísticas e acadêmicas são escassas (DELLOS, 2017). Outro aspecto importante de ressaltar é que a maior parte das pesquisas abordam questões que envolvem a primeira transição de alunos transculturais, ou seja, de sua pátria de origem, ao novo país, no qual, então, ocorre a intersticialidade de culturas e o desenvolvimento de uma terceira cultura. Pouco se fala, porém, da segunda transição escolar dessas crianças, ou seja, a de retorno ao país de origem. Estudiosos nomeiam essa segunda (que pode ser terceira, quarta, quinta... dependendo da quantidade de vezes que a criança se mudou; neste caso caracteriza-se de segunda transição aquela transição de retorno ao país de origem) transição de *reentry*, o qual traduzido seria reentrada [no país de origem] (U.S. DEPARTMENT OF STATE, 2018). Pollock e Van Reken (2009) mencionam esse assunto em seu livro e esclarecem que o processo de reentrada é uma extensão daquele de entrada em outro país, ao passo que os desafios e as dificuldades enfrentados em uma primeira transição, se repetem na segunda ou em qualquer outra transição transcultural.

Diante dessa aclaração, as crianças que participaram dessa pesquisa se enquadram no contexto de reentrada, por terem nascido no Brasil, passado um período em outro país e, por fim, reentrado no país de origem. Em decorrência disso, todas já falavam o português como primeira língua, mesmo não havendo passado

por um processo sistemático de alfabetização. Ainda assim, como característica de qualquer criança bilíngue sequencial, cujas habilidades linguísticas desenvolvem-se proporcionalmente ao tempo de exposição às línguas (PAROSCHI et al. 2017), constatou-se que a proficiência na segunda língua era, de fato, maior. Como estivessem em idade escolar, elas foram muito mais expostas ao idioma estrangeiro que ao português, falado apenas em casa.

Interessantemente, as crianças entrevistadas não mencionaram dificuldades linguísticas. Duas alunas ainda expressaram alegria em relação à língua portuguesa ao se tratar da reentrada no Brasil: Bárbara: “eu fiquei feliz também porque a língua é mais fácil aqui – minha língua de nascença”; Carolina “fiquei um pouco feliz de vir para cá porque eu pensei que de repente não teria que falar uma língua assim tão diferente... falar uma língua mais normal [...] eu gosto porque as tarefas são mais fáceis... a língua não mais diferente... agora é bem melhor e mais fácil de falar”. Ao mesmo tempo, as professoras e a coordenadora indicaram o aspecto linguístico como sendo o de maior preocupação. Veja na tabela a seguir (Tabela 1) as respostas dadas à pergunta: Ao receber alunos transculturais, qual a sua principal preocupação?

Nome fictício	Respostas
Renata	“Meu medo era em relação à aprendizagem da língua e também em questão de ter que, eventualmente, ter que reprová-la.”
Talita	“A língua. As vezes a gente recebia alguns alunos que já estavam alfabetizados na língua estrangeira e a preocupação era como seria para aprender o português.”
Vanessa	“A preocupação é muito grande porque tudo aqui é só em português. Produção de texto então era uma montanha que ela tinha que escalar. Então minha maior preocupação foi linguística.”
Larissa	“A língua. Em termos de conteúdo, geralmente a gente consegue adequar.”

Tabela 1

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados.

Essa preocupação das professoras e da coordenadora é válida, pois, por mais que crianças consigam falar em mais de uma língua com facilidade e ainda aprendê-las simultaneamente, há de se ter o cuidado, porquanto é imprescindível que a criança aprenda uma língua de forma profunda o suficiente para poder pensar nela. Desta forma, uma vez que uma língua está bem enraizada, a criança tem maior facilidade para aprender outras fluentemente. Outrossim, é necessário atentar para “*pitfalls; these include being limited in any one language, becoming a “creative speller”, and losing fluency and depth in the child’s native language*” (POLLOCK e VAN REKEN, 2009, p. 121).

Por outro lado, Pollock e Reken (2009) e Moore (2011) afirmam que crianças transculturais normalmente apresentam fortes habilidades linguísticas. Desde pequenas, essas crianças desenvolvem uma facilidade no uso de línguas,

diferentemente daqueles que aprendem uma segunda língua na escola, como parte curricular. Além disso, crianças transculturais compreendem com maior aptidão a relevância de se aprender línguas e culturas (MOORE, 2011). Essas questões foram observadas nas entrevistas com as professoras, ao haverem notado que todas os alunos transculturais delas tiveram êxito linguístico, veja conforme a Tabela 2 a seguir:

Nome fictício	Respostas
Renata	“A menina, em questão de 3 meses já estava falando.”
Talita	“para criança é tranquilo porque eles pegam muito rápido. A fala é mais fácil, por causa do convívio.”
Vanessa	“já foi superado [as dificuldades acadêmicas e linguísticas em geral].. estava relacionado à língua mas já desde o primeiro bimestre as notas já eram muito boas... 8 para cima.”
Larissa	“geralmente depois de um bimestre ou de, no máximo, um semestre eles já estão bem.”

Tabela 2

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados.

Quanto à parte acadêmica, no contexto de imigração, Crosnoe e Turley (2011, p. 137, tradução livre) afirmam “*the very act of migrating from one country to another is a shock sufficiently large to affect the educational outcomes of immigrants*”. Tal experiência é vivida, de forma parecida, por alunos transculturais.

A troca para um sistema escolar num país completamente diferente pode causar danos temporários, inclusive sentimentos de vulnerabilidade, mesmo se o contexto educacional novo passe a conduzir o aluno imigrante [ou o aluno transcultural] a resultados mais favoráveis no futuro um pouco mais distante (PAROSCHI et al., 2017, p. 18).

Há estudos comprovando que crianças transculturais possuem um desempenho acima da média quando comparados aos colegas que não tiveram experiências transculturais. Wrobble (2005, p. 74) conforme citado por Linton (2013), encontrou que alunos transculturais tiraram notas significativamente mais altas que seus colegas no teste SAT (prova standardizada norte-americana, que possibilita a entrada na faculdade). Também as médias dos primeiros na faculdade eram melhores. Similarmente, Willis et al. (1994, p. 36) analisaram que estudantes de uma escola internacional se auto identificaram como tendo alto desempenho acadêmico (apud LINTON, 2013). Ainda, Useem (1993), conforme citado por Linton (2013), encontrou que crianças transculturais têm quatro vezes maior probabilidade de terem um diploma universitário.

Na tentativa de explicar tais resultados, acredita-se que o bilinguismo tenha influência no desempenho escolar dos alunos. Bialystok (2007) e Chitiri e Willows (1997) afirmam que habilidades cognitivas mais bem desenvolvidas podem ser consequências do bilinguismo. Clarkson (2007) encontrou correlações entre bilinguismo e melhores performances em matemática. Além disto, Lauchlan et al. (2013) realizaram estudos

mostrando que crianças bilíngues têm um desempenho melhor em testes de solução de problemas não verbais. Na presente pesquisa, observou-se, em geral, satisfação em relação ao desempenho acadêmico, o qual está fortemente ligado ao linguístico, inclusive na fala das professoras.

A partir desses resultados, nota-se que embora a preocupação das professoras seja fortemente linguística, a fala de todas demonstra que em pouco tempo as crianças superam as dificuldades da língua, o que resulta em bom rendimento acadêmico. Pode-se generalizar que as crianças transculturais possuem rendimento acadêmico positivo, pela característica de conseguirem compensar carências com o decorrer do tempo (PAROSCHI et al., 2017).

Perfil emocional de crianças transculturais

Assim como as partes linguística e acadêmica, os estudos sobre o perfil emocional de crianças transculturais e o impacto dos deslocamentos sobre elas causado, também são limitados. Além disso, a dificuldade de TCKs expressarem seus sentimentos, característica comum de crianças transculturais, contribui para restringir as informações coletadas nas poucas pesquisas existentes sobre este assunto [o emocional de crianças transculturais]. Ainda assim, há estudos realizados com crianças transculturais que apontam para baixos níveis de estabilidade emocional (DELLOS, 2017).

Dellos (2017) define o desenvolvimento emocional como sendo “*the experience, expression, understanding and regulation of emotions from birth and the growth and change in these capacities throughout childhood, adolescence and adulthood*” (p. 8). Através dessa definição, compreende-se, de forma mais clara, o fato de que mudanças e transições são fatores consideráveis e influentes ao se tratar do desenvolvimento socioemocional de crianças (JOHNSON, 2016). Outrossim, em um estudo realizado por Simpson e Fowler, conforme citado por Dellos (2017), encontrou-se uma forte correlação entre mudanças e questões emocionais, comportamentais e acadêmicas nas crianças estudadas. Ainda conforme Dellos (2017), outros estudos concluíram que “*emotional and psychological issues such as depression, anxiety, and stress are common consequences of transition and have an influence on TCKs’ experiences*” (pg. 17).

Tais dificuldades explicam-se por meio do estado sensível de crianças mais novas, pelo fato de ainda estarem desenvolvendo-se emocional e socialmente. Por decorrência disso, ao afrontarem a necessidade de ter que adaptar-se a um novo ambiente cultural, ao terem que deixar amizades e fazer novas, além de enfrentarem complexidades identitárias durante múltiplos processos de aculturação, as TCKs são, conseqüentemente, expostas a conflitos emocionais (BAJAMAL, 2017).

Um dos aspectos mais importantes ao se tratar do emocional é a formação de

relacionamentos. É através da ligação emocional com pessoas especiais que o senso de pertencimento é desenvolvido. Quando essa experiência é positiva crianças sentem-se pertencentes e criam uma estabilidade emocional maior (DELLOS, 2017). Isso é possível acontecer com crianças transculturais, apesar de suas várias transições, quando os pais se atentam a esses aspectos e buscam oferecer maior apoio emocional para seus filhos. No entanto, os riscos de TCKs criarem “*patterns of self-protection against the further pain of separations may affect relationships throughout their lives*” (POLLOCK e VAN REKEN, 2009, p. 131).

Nesta pesquisa, todas as crianças expressaram tristeza em haverem deixado seus amigos na mudança para o Brasil, veja conforme a Tabela 3:

Nome fictício	Respostas
Laura	“Me senti triste porque eu queria ir mas eu também não queria ir por causa dos meus amigos”.
Carolina	“Eu fiquei triste de deixar todo o mundo, porque ninguém gosta de perder os amigos da escola né”.
Bárbara	“Sim, fiquei triste porque eu tinha amigos muito próximos lá”.
Ana	“É que eu tinha uma melhor amiga lá, fiquei triste por causa dela”.

Tabela 3

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados.

À pergunta “se você escolhesse algo que você mais sente falta, o que seria?” Ana ainda respondeu: “minha melhor amiga”. Interessantemente, Dellos (2017) encontrou resultados similares em sua pesquisa: “*almost every student explained how difficult it was to leave close friends behind*” (p. 54). Há o lado positivo de crianças transculturais terem uma diversidade de amigos e conexões, muitos, no entanto, aprendem a evitar relacionamentos mais íntimos e pessoais pelo medo de perde-los. Os TCKs podem chegar a proteger-se da dor de perder relacionamentos preciosos através de mecanismos como: fingir que não há sentimento, desapegar rapidamente ou recusar sentir a dor (POLLOCK e VAN REKEN, 2009).

É importante destacar que muitas dessas crianças, ao crescerem, continuam no mesmo padrão de vida de mudanças e transições e em período de ensino médio, é comum que TCKs sejam enviadas a internatos. Desta forma, Pollock e Van Reken (2009) vão além e abordam a importância do relacionamento de crianças transculturais com seus pais:

whenever there is a prolonged loss of relationship between parent and child, for whatever reason, children go through grief, despair, and, finally, detachment as they try to cope with that loss [...] the chronicity of separating so repeatedly from friends and other relatives can lead to a habit of detachment for many TCKs, whether they went to boarding school or not. They simply refuse to let themselves care about or need anyone again. The sad thing is, when pain is shut down, so is the capacity to

Há maneiras, porém, de lidar com situações para que a dor de crianças transculturais seja amenizada e para que possam usufruir dos vários lados positivos de terem vivências ricas com amigades de culturas diferentes. Bajamal (2017) explica que o bem-estar emocional de TCKs está relacionado à adaptação dos pais no país novo e que o tempo de qualidade passado em família é de extrema importância. Além disso, o apoio social da família através de comunicação positiva durante o período de aculturação auxilia as crianças transculturais nesse processo.

Outros aspectos fundamentais influentes no emocional de crianças transculturais são: *rootlessness* ou *homelessness* e, conseqüentemente, *restlessness*. Pollock e Van Reken (2009) explicam os primeiros pelo fato de TCKs não terem um lar verdadeiro. A partir do momento que se mudaram pela primeira vez, aquele lar, da forma como era, foi perdido e, por mais que possam retornar um dia, jamais será o mesmo. Desta forma, o lar passa a significar um lugar emocional ao invés de um lugar físico. Como consequência, crianças transculturais desenvolvem o sentimento de *restlessness* e passam a considerar cada momento da vida como sendo temporário. De alguma forma, “*the settling down never quite happens. The present is never enough – something always seems lacking. An unrealistic attachment to the past, or a persistent expectation that the next place will finally be home, can lead to this inner restlessness that keeps the TCK always moving*” (p. 126).

De acordo com um estudo realizado por Hoersting e Jenkins, conforme citado por Dellos (2017), aprofundou-se mais a questão da falta de um lar verdadeiro e sua relação com o emocional de uma pessoa:

cultural homelessness is directly correlated with the amount of affirmation and belonging the individual received during their developmental years. The study also found that there is a negative correlation between self-concept as well as emotional security with respect to cultural homelessness on both TCKs and Adult TCKs (p. 33).

Por mais que crianças não saibam expressar por inteiro os sentimentos complexos provindos de suas experiências de transições, foi interessante notar ambos os aspectos “falta de um lar” e “desassossego” presentes em suas falas. Por mais que todas as participantes tivessem expressado felicidade por estarem no Brasil, todas, se pudessem escolher, prefeririam que suas casas estivessem no país de origem, com exceção de Laura que queria que sua casa fosse aonde sua melhor amiga morasse. Se você pudesse escolher um lugar para ser sua casa, onde seria? Aqui ou lá? Veja as respostas na Tabela 3 a seguir:

Nome fictício	Respostas
Laura	“Onde a minha amiga estivesse vivendo.”
Carolina	“Seria lá. Que era um lugar assim com várias árvores, e tinha um canto que tinha água e quando você ia lá, tinha uma rampa para você passar.”
Bárbara	“Tem uma cidade lá que é bem calma e tem sol e comida boa. Eu escolheria lá.”
Ana	“Acho que lá... eu tinha mais meus pais. Aqui eles toda hora ficam saindo. Minha mãe me- nos, meu pai toda hora tá saindo.”

Tabela 3

Fonte: elaboração própria a partir dos dados coletados.

É possível perceber que as respostas das crianças foram inteiramente emocionais. Laura sente muito pela saudade de sua amiga; tanto Carolina quanto Bárbara se apegam a lembranças, memórias, cheiros e momentos bons passados lá; já Ana relacionou o lugar à presença mais constante de seus pais em seu dia a dia. O que elas não sabem, porém, é que, infelizmente, se voltassem para aqueles lugares, não seria o mesmo. Elas se encontram em “um apego ilusório ao passado”.

6 | ALTERNATIVAS PARA RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS

A quarta etapa aconteceu em sequência, quando foram definidas as hipóteses de solução do problema a partir das investigações realizadas. Durante a etapa da definição dos pontos-chave, notou-se o pouco conhecimento existente por parte da equipe escolar – professores e coordenador – sobre crianças transculturais e que essas possuem características específicas e únicas diferentes de outras crianças. Além dessa questão, entendeu-se que as crianças transculturais têm grandes limitações de compreensão dos próprios sentimentos e necessidades. Como consequência, concluiu-se que mesmo os pais dessas crianças não apreendem a abrangência e o impacto de mudanças transculturais sobre seus filhos e, portanto, não buscam o apoio necessário para que esses sejam auxiliados em etapas de transição e aculturação. Como hipóteses de solução propuseram-se, então, algumas alternativas para superar tais carências. A primeira seria em forma de palestra para elucidar a equipe escolar quanto ao termo e às características de crianças transculturais. Em seguida propôs-se um plano baseado no modelo de apoio a famílias internacionais de Carolyn Reeves, conforme descrito por Morales (2015).

7 | A CONTRIBUIÇÃO PARA MUDANÇAS

Por fim, a quinta etapa consistiu em oferecer propostas de atuação para a escola melhor atender alunos transculturais. Primeiramente, portanto, devido à importância de que toda a equipe escolar se conscientize sobre o termo ‘crianças transculturais’ e suas

características tanto acadêmicas e linguísticas, quanto emocionais, sugere-se que seja realizada uma palestra no auditório da escola sobre as TCKs. Desta forma, através da exposição detalhada do tema e, no final, uma sessão de discussão com perguntas e respostas, os professores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais estarão mais bem preparados para compreender suas crianças transculturais.

Em segundo lugar, propõe-se criar um programa de transição que atenda tais crianças conforme as propostas de Morales (2015). Este plano deve ser idealizado e implementado juntamente com a orientação educacional. Neste cenário, o primeiro passo é que os orientadores educacionais busquem o aperfeiçoamento contínuo de seus conhecimentos multiculturais. Em seguida pode-se implementar a seguinte adaptação do modelo de apoio a estudantes e famílias internacionais de Carolyn Reeves, conforme citado por Morales (2015):

	Envolvimento estu- dantil	Orientação às famílias	Orientação ao aluno
Alunos que estão che- gando	<ul style="list-style-type: none"> - Ter um aluno previa-mente escolhido da mesma sala do aluno recém-chegado, que seja responsável por cuidar deste novo aluno, estar com ele durante o recreio, introduzi-lo aos outros colegas e acompa-nha-lo a lugares como educação física, cantina, coral, sala de artes, etc. - Criar um Grupo de es-tudantes de envolvimen-to proativo responsável por planejar e organizar formas de auxiliar estu-dantes novos e alunos que estejam deixando a escola para mudarem-se a outro país. - A sala deverá criar um caderno com men-sagens especiais dos colegas para auxiliar o aluno no processo de despedida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer um processo de adequação e orien-tação a famílias recém-chegadas através do diálogo, da exposição sobre os procedimentos e funcionamentos da escola. Sanar dúvidas dos pais. - Fornecer suporte contínuo aos pais do aluno recém-chegado, atendendo-os no que for necessário. 	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno recém-chega-do deverá passar com a orientação educacional, quem o auxiliará em seu processo de aculturação na nova escola.
Alunos que estão par- tindo	<ul style="list-style-type: none"> - A sala deverá criar um caderno com men-sagens especiais dos colegas para auxiliar o aluno no processo de despedida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer suporte aos pais e informá-los sobre a importância de uma transição bem resolvida para o bem estar dos filhos. 	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno deverá passar com a orientação edu-cacional para que essa ajude-o a preparar-se para a transição.

Fonte: elaboração própria a partir da proposta de Reeves, conforme citado por Morales (2015).

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escolas de natureza multicultural, o que está cada vez mais comum no mundo globalizado de hoje, requerem compreensão sobre crianças transculturais e preparação para atendê-las conforme suas necessidades. As transições vivenciadas por crianças transculturais causam impactos acadêmicos, linguísticos e majoritariamente emocionais. Enquanto as professoras e a coordenadora demonstraram preocupar-se apenas com as dificuldades linguísticas e acadêmicas das crianças transculturais deste estudo, as crianças, em contrapartida, enfatizaram muito mais questões emocionais como: dor da separação de amizades especiais; saudade de momentos vividos em lugares específicos, lugares anteriormente considerados como lar e perda de sentimentos gerados em situações passadas. Frente a esse cenário, propôs-se, então, criar maneiras de conscientizar a equipe escolar sobre a importância de se conhecer sobre as características de crianças transculturais. Além disso, foi apresentado um modelo de apoio a estudantes e famílias transculturais.

REFERÊNCIAS

- ALVES, E.; BERBEL, N. A. N. A Resolução de Problemas no Contexto de um Currículo Integrado de Enfermagem. **Cienc Cuid Saude**; v. 11 p. 191-198. 2012.
- BAJAMAL, H. F. Saudi Third Culture Kids: a Phenomenological Case Study of Saudis' Acculturation in a Northeast Ohio Elementary School. **ProQuest LLC**. 2017.
- BBC. **Geography**: Migration Trends. 2014. Disponível em <http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebite/size/geography/migration/migration_trends_rev2.shtml> Acesso em 20 Novembro 2017.
- BERBEL, N. A. N. Metodologia da Problematização: uma Alternativa Metodológica Apropriada para o Ensino Superior. **Semina: Ci Soc/Hum**. v. 16, p. 9-19. 1995.
- BIALYSTOK, E. Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. **Language Learning**, 52, 45-77, 2007.
- CHITIRI, H.; WILLOWS, D. M. Bilingual word recognition in English and Greek. **Applied Psycholinguistics**, 18, 139-156, 1997.
- CLARKSON, P. C. Australian Vietnamese students learning mathematics: high ability bilinguals and their use of their languages. **Educational Studies in Mathematics** 64.2: 191-215, 2007.
- CROSNOE, R.; TURLEY, N. L. K-12 Educational Outcomes of Immigrant Youth. **Future Children**, pp. 129-152, 2011.
- DELLOS, R. Exploring the Experiences and Effects of International School Changes of "Third Culture Kids". **ProQuest LLC**. 2017.
- HEALTHCAREFUTURE. Marshall McLuhan – The World is a Global Village (CBC TV). 2009. Disponível em <<https://youtube.com/watch?v=HeDnPP6ntic>> Acesso em: 30 Abril 2018.
- JASIUKONTYTÉ, A. Ser Criança Imigrante: (Re)construção da Identidade e da Cidadania. **Universidade de Aveiro**. Departamento de Educação. 2014.
- JOHNSON, L. R. The Acculturation of Third Culture Kids and the Implication for International School

Transition Programs. **ProQuest LLC**. 2016.

LAUCLAN, F., PARISI, M., FADDA, R. Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the cognitive benefits of speaking a 'minority' language. **The International Journal of Bilingualism**. Vol. 17 Issue 1, p. 43-56, 2013.

LIMBERG, D.; LAMBIE, G. W. Third Culture Kids: Implications for Professional School Counseling. **Asca. Professional School Counseling**. Out. 2011.

LINTON, D. B. The Traits, Characteristics, and Qualities of International Christian School Teachers Valued by Third Culture Kids. **ProQuest LLC**. 2013.

MCNULTY, Y.; CARTER, M. Do International School Staff Receive Professional Development Training About Third Culture Kids (TCKs)? Perspectives from Faculty and Parents. **The Routledge Handbook on Schools and Schooling in Asia**. Oxon, UK: Routledge. 2017.

MICHAELIS. **Transculturização**. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/transcultural/>> Acesso em: 30 Abril 2018.

MOORE, A. M. Confused or Multicultural: A Phenomenological Analysis of the Self-Perception of Third Culture Kids with Regard to their Cultural Identity. **Proquest LLC**. 2011.

MORALES, A. Factors Affecting Third Culture Kids' (TCKs) Transition. **Journal of International Education Research** – First Quarter Vol. 11, Num. 1. 2015.

PALÁCIO, S. G.; BERBEL, N. A. N. Uma Análise Crítica da Avaliação da Aprendizagem num Curso de Fisioterapia. **Diálogos & Saberes, Mandaguari**, v. 7, n. 1, p. 73-84. 2011.

PAROSCHI, K., SANTOS, C., ANTONIO, I., MARQUES, H., FERREIRA, M., PAULA, M., PAROSCHI, E. **Projeto Integrador**: Organização do Tempo e Espaço no Ambiente Educacional. Clube de Autores. Engenheiro Coelho. 2017.

PASCOE, R. **Culture Shock**: Successfully Living Abroad. Graphic Arts, Portland, OR. 1993.

POLLOCK, D. C.; VAN REKEN, R. E. **Third Culture Kids**: growing up among worlds. Revised Ed. Boston/London: Nicholas Brealey Publishing, 2009.

PRIBERAM. **Trans-**. Disponível em <<https://www.priberam.pt/dlpo/trans>> Acesso em 30 Abril 2018.

U.S. DEPARTMENT OF STATE. **Diplomacy in Action**. Reverse Culture Shock. Disponível em <<https://www.state.gov/m/fsi/tc/c55963.htm>> Acesso em 10 Maio, 2018.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

GERMANA PONCE DE LEON RAMIREZ Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003). Graduação em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba (1999). Atualmente é professora permanente do Mestrado Profissional em Educação do UNASP, campus Engenheiro Coelho. Pesquisadora, atuando principalmente, no campo do conhecimento da geografia humana, com enfoque sobre a diversidade étnica e cultural brasileira (questão indígena e afrobrasileira), ensino da Geografia; Geografia da Religião e no âmbito da geografia da saúde (aspectos sócio ambientais).

LUCIENNE DORNELES Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade de São Paulo. Possui mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba na área de Filosofia da Educação e graduação em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Exerceu a função de Orientadora Educacional, Coordenadora Pedagógica de Ensino Médio e Coordenadora Pedagógica de livros didáticos na Editora Casa Publicadora Brasileira. Atualmente é Professora Titular de graduação no Centro Universitário Adventista de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, História da Educação, Didática, Organização da Educação Brasileira e Coordenação Pedagógica. Tem dedicado seus estudos e pesquisas principalmente à área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, privilegiando os seguintes temas: teoria crítica, racionalização da educação e psicologismo na educação.

Rebeca Pizza Pancotte Darius Doutoranda em Educação Escolar pela Unesp (início em 2016). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2012). Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Adventista Paranaense (2011). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá (2004). Trabalhou como professora de séries iniciais tanto em instituição particular como em instituições públicas (municipais). Atuou como Coordenadora Pedagógica em escolas da Rede Pública do Estado do Paraná, nos níveis Fundamental e Médio. Atualmente, professora e coordenadora do Curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP - Campus Engenheiro Coelho).

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-354-5

