

EDUCAÇÃO: AGREGANDO, INCLUINDO E ALMEJANDO OPORTUNIDADES



Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

EDUCAÇÃO: AGREGANDO, INCLUINDO E ALMEJANDO OPORTUNIDADES



Américo Junior Nunes da Silva
(Organizador)

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª 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. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília

Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Livia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior

Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará

Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Educação: agregando, incluindo e almejando oportunidades

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário: Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Vanessa Mottin de Oliveira Batista
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizador: Américo Junior Nunes da Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

E24 Educação [recurso eletrônico] : agregando, incluindo e almejando oportunidades 1 / Organizador Américo Junior Nunes da Silva. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-5706-418-4

DOI 10.22533/at.ed.184202509

1. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Silva, Américo Junior Nunes da.

CDD 370

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Importante contar ao leitor, antes de apresentar com mais detalhe as características desta obra, o contexto em que ela se insere, marcando bem o lugar histórico que a circunscreve.

Fomos surpreendidos, em 2020, por uma pandemia: a do novo coronavírus. O distanciamento social, reconhecida como a mais eficaz medida para barrar o avanço do contágio, fizeram as escolas e universidades suspenderem as suas atividades presenciais e pensarem em outras estratégias que aproximassem estudantes e professores. E é nesse lugar de distanciamento social, permeado por angustias e incertezas típicas do contexto pandêmico, que os professores pesquisadores e os demais autores reúnem os seus escritos para a organização deste volume.

Como evidenciou Daniel Cara em uma fala a mesa “*Educação: desafios do nosso tempo*” no Congresso Virtual UFBA, em maio de 2020, o contexto pandêmico tem sido uma “tempestade perfeita” para alimentar uma crise que já existia. A baixa aprendizagem dos estudantes, a desvalorização docente, as péssimas condições das escolas brasileiras, os inúmeros ataques a Educação, Ciências e Tecnologias, são alguns dos pontos que caracterizam essa crise. A pandemia, ainda segundo ele, só escancara o quanto a Educação no Brasil é uma reprodutora de desigualdades. Portanto, as discussões empreendidas neste volume de “***Educação: Agregando, Incluindo e Almejando Oportunidades***”, por terem a Educação como foco, como o próprio título sugere, torna-se um espaço oportuno de discussão e (re)pensar do campo educacional, assim como também da prática docente.

Este livro, ***Educação: Agregando, Incluindo e Almejando Oportunidades***, reúne um conjunto de textos, originados de autores de diferentes estados brasileiros e países, e que tem na Educação sua temática central, perpassando por questões de gestão escolar, inclusão, gênero, tecnologias, sexualidade, ensino e aprendizagem, formação de professores, profissionalismo e profissionalidade, ludicidade, educação para a cidadania, entre outros. Os autores que constroem essa obra são estudantes, professores pesquisadores, especialistas, mestres ou doutores e que, muitos, partindo de sua práxis, buscam novos olhares a problemáticas cotidianas que os mobilizam. Esse movimento de socializar uma pesquisa ou experiência cria um movimento pendular que, pela mobilização dos autores e discussões por eles empreendidas, mobilizam-se também os leitores e os incentiva a reinventarem os seus fazeres pedagógicos. Nessa direção, portanto, desejamos a todos e a todas uma produtiva e lúdica leitura!

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	1
AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO SÉCULO XXI	
Elisangela Alves dos Reis	
Patrícia de Oliveira Santana	
Patrícia Sanches Hipolito	
DOI 10.22533/at.ed.1842025091	
CAPÍTULO 2.....	13
METODOLOGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO PARA O SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE: REFLEXÕES TEÓRICO-PRÁTICAS	
Elis Regina Vasconcelos Farias	
Francisco Jadson Franco Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.1842025092	
CAPÍTULO 3.....	22
AVALIANDO AS BANCAS AVALIADORAS. CONTRIBUIÇÕES PARA O APRIMORAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO	
Anderson Paulino de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.1842025093	
CAPÍTULO 4.....	34
PROJETO EAD NA COMUNIDADE RURAL QUILOMBOLA SÃO DOMINGOS NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS/ES	
Rosanni Machado da Costa	
Sônia Maria da Costa Barreto	
DOI 10.22533/at.ed.1842025094	
CAPÍTULO 5.....	53
HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA SALA DE AULA: PERSPECTIVAS PARA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	
Tatiana da Conceição Gonçalves	
Mônica do Socorro de Jesus Chucre	
DOI 10.22533/at.ed.1842025095	
CAPÍTULO 6.....	63
A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: MAPEAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES NO BRASIL (2005-2020)	
Aldirene Pinheiro Santos	
Uilde de Santana Menezes	
Degenaura Gomes de Andrade Stefaniu	
Antônio Perez Stefaniu	
DOI 10.22533/at.ed.1842025096	

CAPÍTULO 7	76
DO RIO SÃO FRANCISCO AO SERTÃO NA CARAVANA ALAGOANA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA	
Mércia Lamenha Medeiros	
Lenilda Austrilino	
Auxiliadora Dammiane Pereira Vieira Costa	
Francisco José Passos Soares	
DOI 10.22533/at.ed.1842025097	
CAPÍTULO 8	85
VIVÊNCIAS DOCENTES E A TRANSIÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Andréa Cristina Batista dos Santos	
Anilton Salles Garcia	
DOI 10.22533/at.ed.1842025098	
CAPÍTULO 9	108
EDUCAÇÃO E RECURSOS TECNOLÓGICOS: CONCEPÇÕES DO MEDIADOR E SUA RELEVÂNCIA PARA O ENSINO INCLUSIVO	
Igor Araújo	
Bruno Araújo de Souza	
Nayara Cardoso Barros	
Carla Heloísa Luz de Oliveira	
Tiffani Carla da Silva Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.1842025099	
CAPÍTULO 10	123
INCLUSÃO QUALIFICADA: O LUGAR DA ESCUTA NO PROCESSO SELETIVO DISCENTE DAS CASAS FAMILIARES RURAIS DO BAIXO SUL DA BAHIA-BRASIL	
Joana Maria de Almeida	
DOI 10.22533/at.ed.18420250910	
CAPÍTULO 11	139
TEORIAS APLICÁVEIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL, SOB A PERSPECTIVA DO COGNITIVISMO: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, CAMPOS CONCEITUAIS E TEORIA DOS MODELOS MENTAIS	
Virgínia Maia de Araújo Oliveira	
Rosejane Cristina Almeida Costa	
Giselle Christine Lins Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.18420250911	
CAPÍTULO 12	153
A LDB E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE A LEI Nº 4.2461 E A LDB Nº 9394/96	
Jennifer Juliana Barreto Bezerra Costa	
Bárbara Ellen Rebouças Cunha	
DOI 10.22533/at.ed.18420250912	

CAPÍTULO 13.....	167
A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DO DOCENTE	
Marlise Márcia Trebien	
Jaci Lima da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.18420250913	
CAPÍTULO 14.....	177
“TDAH DEPOIS DE GRANDE?” IMPLICAÇÕES DA DESCOBERTA TARDIA DO TDAH EM UMA ESTUDANTE UNIVERSITÁRIA	
Kevin Ferreira Corcino	
Thales Fabricio da Costa e Silva	
DOI 10.22533/at.ed.18420250914	
CAPÍTULO 15.....	193
A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE GLOBALIZADA – IMPACTOS NA GESTÃO E NA MATRIZ CURRICULAR	
Adelcio Machado dos Santos	
Manoel Leandro Fávero	
Daniel Tenconi	
DOI 10.22533/at.ed.18420250915	
CAPÍTULO 16.....	199
ENSINO FUNDAMENTAL: ROTATIVIDADE DOCENTE E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NUMA ESCOLA MUNICIPAL EM SÃO MATEUS/ES	
Rita de Cássia Correia Maciel dos Santos	
Sônia Maria da Costa Barreto	
DOI 10.22533/at.ed.18420250916	
CAPÍTULO 17.....	215
INTERVENÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA DE UM ALUNO AUTISTA	
Cláudia Inês Pelegrini de Oliveira Abreu	
DOI 10.22533/at.ed.18420250917	
CAPÍTULO 18.....	231
CURRÍCULO TRADICIONAL, EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
Cecília Aguirre	
DOI 10.22533/at.ed.18420250918	
CAPÍTULO 19.....	243
UM OLHAR CRÍTICO-REFLEXIVO ANTE AOS DESAFIOS DO PNE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OFERTA E QUALIDADE NO MUNICÍPIO DE MANAUS	
Gerlúcia Nascimento de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.18420250919	

CAPÍTULO 20.....	253
MATERIAL DIDÁTICO BILÍNGUE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA INFANTIL: DISPOSITIVOS LEGAIS E INTERDISCIPLINARES	
Ana Maria Vargas da Silva	
Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis	
DOI 10.22533/at.ed.18420250920	
CAPÍTULO 21.....	269
A FORMAÇÃO ACADÊMICA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE GOIÁS, PARA QUE ESTAS SEJAM INSERIDAS NO MERCADO DE TRABALHO	
Alda Lucia Souza Lopes da Silva	
Luiz Ortiz Jeménez	
DOI 10.22533/at.ed.18420250921	
CAPÍTULO 22.....	283
OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: PORQUÊS MATEMÁTICOS NO ENSINO SUPERIOR	
Abigail Fregni Lins	
Sergio Lorenzato	
Danielly Barbosa de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.18420250922	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	298
ÍNDICE REMISSIVO.....	299

CAPÍTULO 1

AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO SÉCULO XXI

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 24/08/2020

Elisangela Alves dos Reis

Universidade Paranaense – UNIPAR
Umuarama – Paraná
<https://orcid.org/0000-0002-5913-8261>

Patrícia de Oliveira Santana

Escola Nossa Senhora Aparecida – Rede ICM
de Educação
Iporã – Paraná
<https://orcid.org/0000-0002-2613-6497>

Patrícia Sanches Hipolito

UPA 24HRS
Francisco Alves – Paraná
<https://orcid.org/0000-0002-3706>

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo investigar as práticas pedagógicas referentes ao processo de alfabetização e entendidas como socialmente válidas pelos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I do século XXI. Para tanto, levantou-se as seguintes problemáticas: Quais práticas pedagógicas de alfabetização são utilizadas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no século XXI? Há um único método de alfabetização socialmente válido? Para subsidiar a investigação a pesquisa se aporta nos referenciais teóricos de Pain (1985); Carvalho (2014); Scoz (1996, 2002); Nogueira (2013); Ferreiro e Teberosky (1985); Soares (2001, 2016); Bossa (1994); Bassedas (1996) e Valle (2013) e coteja os apontamentos

dos autores com uma pesquisa de campo realizada com professores da rede pública de uma cidade do Noroeste do Paraná que atuam no processo de alfabetização. O diálogo nos permitiu averiguar que os professores do século XXI em questão, não elegem um único método de alfabetização, consideram a partir das dificuldades dos alunos qual seria a estratégia potencialmente significativa para que em cada nível de escrita alfabética o aluno possa se desenvolver. A pesquisa demonstrou ainda, que apesar da diversidade de métodos utilizados pelos docentes para, há a predominância da amostra entrevistada, por métodos fônicos e analítico sintético na perspectiva do letramento.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Pedagógicas. Alfabetização. Métodos de Alfabetização.

THE PEDAGOGICAL PRACTICES AND LITERACY METHODS IN THE 21ST CENTURY

ABSTRACT: The present work aims to investigate the pedagogical practices related to the literacy process and understood as socially valid by the teachers of the early years of Elementary School I of the 21st century. To this end, the following issues were raised: What pedagogical literacy practices are used by teachers in the early years of elementary school in the 21st century? Is there a single socially valid method of literacy? To support the investigation, the research is based on the theoretical frameworks of Pain (1985); Carvalho (2014); Scoz (1996, 2002); Nogueira (2013); Ferreiro and Teberosky (1985); Soares (2001, 2016); Bossa (1994); Bassedas (1996)

and Valle (2013) and compare the authors' notes with a field research carried out with public school teachers from a city in the Northwest of Paraná who work in the literacy process. The dialogue allowed us to verify that the teachers of the 21st century in question, do not choose a single method of literacy, considering from the students' difficulties what would be the potentially significant strategy so that at each level of alphabetical writing the student can develop. The research also demonstrated that, despite the diversity of methods used by teachers for, there is a predominance of the interviewed sample, by phonic and synthetic analytical methods from the perspective of literacy.

KEYWORDS: Pedagogical Practices. Literacy. Literacy Methods.

1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca compreender as concepções teóricas que definem os métodos de alfabetização, bem como as práticas docentes acerca da mediação nesse processo. Para tanto, levantou-se as seguintes problemáticas: Há um único método de alfabetização entendido como socialmente válido e portanto, compreendido como “melhor” a ser aplicado no processo de alfabetização? Quais práticas pedagógicas de alfabetização são utilizadas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no século XXI? Ao tratar de métodos e a construção do processo de alfabetização analisa-se o que diferentes teóricos pensam a respeito, diante das dificuldades de aprendizagem ainda existentes nas salas de aulas. Para tanto, metodologicamente investigamos práticas docentes de alfabetização do 1º e 2º ano, a fim de refletir sobre o processo de alfabetização, recursos potencialmente significantes e os métodos utilizados.

“O processo de aprendizagem se inscreve na dinâmica da transmissão da cultura, que constitui a definição mais ampla da palavra educação” (PAÍN,1985, p.11). De acordo com a autora, o não aprender impossibilita o sujeito de realizar as funções sociais transmitidas por meio da educação.

A função da aprendizagem, no entanto, está muito além da repetição e cópia mecânica, mas a formação de seres pensantes, autônomos, críticos, que vejam sentido na aprendizagem, a falta de significação no aprender é o que gera as várias dificuldades neste processo de ensinagem.

O sistema regulamenta o início da alfabetização a partir do 1º ano do ensino fundamental I, no entanto, é importante que a criança tenha passado pela Educação Infantil para adquirir os pré-requisitos necessários para uma maturação biológica que venha a possibilitar uma alfabetização.

Nesse contexto é importante compreendermos os processos educativos, a maneira como a criança aprende, tendo um olhar voltado para todos os contextos social, cultural, econômico e psicológico. Quando analisamos esse contexto, mapeamos as dificuldades enfrentadas e elencamos estratégias que facilitem o

educando a alcançar uma aprendizagem significativa que valoriza a vivencia do sujeito.

2 I ASPECTOS TEÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO: HÁ UM ÚNICO E MELHOR MÉTODO ELEITO?

Diferentes são as teorias e métodos que norteiam a alfabetização e buscam compreender como a criança aprende, seja por associação, pela ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento ou pela interação do aprendiz com o objeto do conhecimento intermediado por outros sujeitos. Mas, e quando mesmo após a utilização de diversos métodos a criança continua sem aprender? O que fazer? Quais estratégias utilizar para que o conteúdo faça sentido para esta criança?

“Como é possível? Como funciona? Nada faz sentido para as crianças, mas os pais, a professora, as escolas exigem que elas aprendam a ler. E lá se vão repetindo, copiando, soletrando, adivinhando, pensando, até que aprendem. Ou não”. (CARVALHO, 2014, p. 15).

É preciso repensar a prática pedagógica, seja antes, durante e depois da aplicação da metodologia, buscando analisar não somente os que aprenderam, mas com foco maior nos que não aprenderam, independente se é a maioria dos alunos ou a minoria, é necessário estudar a causa do não aprendizado, estratégias significativas de alfabetização são necessárias nesse processo.

Como afirma CARVALHO, 2014, p.17 “já não se espera que um método milagroso seja plenamente eficaz para todos. Tal receita não existe”, cada criança aprende no tempo e de maneiras diversificadas, cabendo, no entanto, ao professor ter um conhecimento teórico e metodológico de tudo o que envolve a alfabetização, para então aplicar em sua prática o que melhor auxilie o indivíduo em seu processo de aprendizagem. E este olhar do professor não pode voltar-se apenas no erro, mas no porquê do erro, e buscar nas entrelinhas das dificuldades apresentadas os fatores que estão inibindo este sujeito de aprender.

A psicopedagogia área que estuda o ato de aprender e ensinar, bem como, investiga os fatores causadores das dificuldades de aprendizagem, não lida com os “erros” em si, mas analisam o sujeito, a família, o professor, um trabalho complexo que busca enxergar um todo, cada aspecto, cada contexto e o professor necessita deste olhar sensível a cada sintoma dado pelo aluno, não vendo o erro como uma impossibilidade do mesmo em aprender, mas como uma possibilidade de evolução.

“A partir do momento em que respeitar a etapa de desenvolvimento na qual os alunos se encontram, e souber trabalhar esse limite, introduzindo propostas de trabalho ricas e desafiadoras, poderão transformar os erros dos alunos em algo construtivo” (SCOZ, 1996, p. 16).

Vemos que Scoz (1996) ressalta a importância do respeito para com o tempo do aluno em aprender, refletindo no erro do mesmo para a construção de uma proposta metodológica que esteja de acordo com os limites e níveis da criança. Isso nos remete a pensar na teoria epistemologia genética de Jean Piaget, pensador que trouxe grandes contribuições para a educação, com seus estudos dos níveis de desenvolvimento infantil.

De acordo com Nogueira (2013), a teoria construtivista de Piaget vê o sujeito como o construtor do seu próprio conhecimento, partindo das relações do indivíduo com o meio, reconhecendo que para um desenvolvimento cognitivo, uma aprendizagem, a criança necessita estar com uma maturação biológica, e este processo acontece por meio das etapas vividas, os quais são adquiridas novas habilidades. Piaget partiu de observações com crianças de idades semelhantes, as quais cometiam os mesmos erros, que para elas tinham uma lógica. Nesse contexto, o construtivismo procurou entender a construção desta lógica infantil, para assim compreender o processo de aquisição do conhecimento.

O conhecimento humano se dá conforme o amadurecimento biológico do sujeito, desenvolvimento o qual de acordo com os pensamentos de Piaget, ocorrem de maneira continua em um processo de assimilação, acomodação e equilíbrio que vão gerando novas estruturas cognitivas durante as várias etapas do desenvolvimento humano, de acordo, no entanto com os estímulos recebidos pelo meio.

Partimos do pressuposto de que a maturação biológica desse sujeito é primordial para a alfabetização, considera-se o desenvolvimento cognitivo de acordo com a idade cronológica do sujeito, analisando os fatores internos e externos que favorecem ou inibem o processo de aprendizagem, bem como a obtenção de todos os pré-requisitos (desenvolvimento psicomotor) necessários para ser alfabetizada.

“O sujeito e o objeto não são dados como instâncias originariamente separadas. Pelo contrário, eles se discriminam justamente em virtude da aprendizagem e do exercício”. (PAIN, 1985, p.21). As condições externas, que são os estímulos, e as internas definidas como o próprio sujeito, corpo, cognição e comportamentos são fatores necessários para a aprendizagem, os quais precisam ser estudados para então compreender as causas das dificuldades de aprendizagem. Portanto, tais fatores não podem ser analisados isoladamente e como algo permanente.

O não aprender é entendido como um sintoma o qual é indicativo de uma série de problemas advindos de diversos fatores, que precisam ser analisados como hipóteses para as dificuldades presentes nesse processo de alfabetização, não visto como “erros”, mas como inibições advindas dos vários contextos orgânicos, psicológicos, sociais e familiares. (PAIN, 1985).

Mesmo assim, é sabido que para alguns professores o não aprender é visto como uma impossibilidade da criança, não se preocupando em compreender os fatores

envolvidos neste processo que geram a dificuldade, e assim continuam com velhas práticas e métodos tradicionais, que não valorizam a maneira da criança aprender.

Os primeiros métodos tradicionais visavam compreender como os professores alfabetizam, mas após as contribuições de Ferreiro os holofotes foram direcionados para indagar como a criança aprende. Para a autora, o alfabetizar gira em torno da representação que a criança faz do mundo, traduzindo em imagens e palavras. Ferreiro e Teberosky (1985) em seus estudos opõem-se ao conceito de uma alfabetização baseada no codificar e decodificar a língua escrita, para as autoras isso tratava-se de uma aprendizagem mecanicista que não favoreciam a compreensão do que se lia.

[...] pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p. 11).

A psicogênese da língua escrita teoria criada por Ferreiro e Teberosky, baseada no construtivismo de Piaget, valoriza o que a criança sabe, o professor não é visto como o detentor de todo conhecimento, mas o aluno antes mesmo de adentrar a sala de aula já traz consigo sua maneira de ler e representar o mundo.

Em suas investigações, Ferreiro e Teberosky buscavam compreender como crianças de 4 e 6 anos percebiam a escrita, e assim chegaram a compreensão que mediante a interação do sujeito com o objeto de estudo as crianças formulam hipóteses de escrita e leitura. O que para muitos podem ser considerados erros, para a psicogênese são hipóteses de escrita, na qual por meio de estímulos o indivíduo aos poucos constrói/adquire o seu conhecimento.

Diante disso, há um único método para se alfabetizar? De acordo com Carvalho (2014) alfabetizar é um campo para invenções e criatividade, onde por meio da prática e observação os professores criam o seu próprio caminho, adaptando e inovando velhos métodos. “[...] a importância do domínio da prática, por meio da qual professores modificam, enriquecem o que aprenderam no estudo teórico, valendo-se da experiência e da observação” (CARVALHO, 2014, p.18), o que não pode é se prender a métodos engessados de décadas atrás pensando que o mesmo será eficaz para os alunos de hoje, a “clientela” mudou e a maneira de alfabetizar também precisa mudar.

Um professor comprometido com a alfabetização significativa dos seus alunos,

avalia sua prática pedagógica, de modo a analisar os métodos que surtiram bons resultados e os que precisam ser mudados, buscando olhar atentamente cada criança compreendendo suas dificuldades, e partindo disso desenvolvendo estratégias que favoreçam no processo de aprendizagem.

Diversos são os recursos e métodos que podem ser utilizados para alfabetizar, o professor frente a sua prática necessita refletir qual o mais adequado para a realidade que se encontra; qual o tipo de leitor que pretende formar, o que apenas decodifique a língua escrita, ou compreenda o que leu.

A dinâmica em sala de aula é trabalhosa, são diferentes alunos, com diferentes necessidades e o professor tendo que mediar cada situação, mantendo-se sempre em constante interação com os alunos, adaptando suas estratégias para atender os vários estilos de aprendizagem.

Manter um olhar atento a singularidade dos alunos, a forma e o tempo em que cada um aprende é de suma importância para o alcance de uma aprendizagem significativa, que não busque apenas o trabalho mecanizado, mas um trabalho lúdico, com sentido para o educando. Compreender a necessidade desta criança favorece para um planejamento com atividades intencionais, que venha atrair e provocar o indivíduo ao aprendizado (SOARES, 2001).

3 | A PRÁXIS DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Nesta narrativa procuramos por meio de entrevista, dirigida à professores do 1º e 2º ano da rede pública municipal de uma cidade da Região Noroeste do Paraná, destacar uma amostra das práticas pedagógicas de alfabetização empregadas, que desvela como ocorre os processos de alfabetização cotidianos. Há a eleição de um único método de alfabetização? Quais são as metodologias mais utilizadas nesse contexto?

Para a pesquisa procuramos entrevistar seis professores atuantes na área da alfabetização, todas com uma larga experiência no campo da educação, com tempo de atuação entre 8 e 42 anos. Destinou-se a elas, seis perguntas, sendo 1 de múltipla escolha e 5 dissertativas, as quais foram respondidas por três professoras do 1º ano que se apresentam nesta pesquisa identificadas com as letras C, I, R, e três do 2º ano, retratadas como A, B, e N.

PROFESSORES	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR ALFABETIZADOR
C	4 anos
I	10 anos
R	8 anos
A	10 anos
B	20 anos
N	10 anos

Quadro 1- Amostra da pesquisa de Campo- Professores de Alfabetização.

Fonte: Organização das Autoras, 2018.

Como mostrado no quadro acima, notasse que as mesmas apresentam um currículo extenso de atuação nesta área da alfabetização, com isso trazem uma bagagem de experiências aplicadas durante esta prática pedagógica, um pouco das quais foram compartilhadas nesta entrevista.

Quanto as concepções/ métodos de alfabetização destacados na questão 1, averiguamos que os professores baseados nos diferentes métodos, criam sua própria metodologia e não ficam engessados a uma só concepção, como salienta Soares (2016), em uma entrevista realizada para a Revista Educação, “é preciso ter vários métodos para alfabetizar”, nota-se assim que os professores hoje procuram incorporar de cada método, o que melhor se enquadra no perfil de seus alunos.

Como coletados nesta primeira pergunta, as professoras A e R utilizam de todos os métodos citados, os quais foram: Método das boquinhinhas (fônico), que se utiliza de estratégias fônicas (fonema/som), e visuais (grafema/letra), onde como mostra Carvalho (2014) “a ênfase é ensinar a decodificar os sons da língua, na leitura, e a codifica-los, na escrita”. O método analítico sintético na perspectiva do letramento, que parte da análise das partes mais complexas, (texto, frase), para depois se chegar as menores (palavra, letra, sílaba). O método analítico, que parte de unidades de análise maiores para depois decompô-las em unidades cada vez menores (frase, palavra, sílaba, letra). E o método sintético; o qual visa, como salienta Carvalho (2014), “ensinar a combinatória de letras e sons”, o método utiliza-se das unidades simples letras, sílabas e palavra.

A professora B trabalha com os métodos da boquinha (fônico), analítico sintético na perspectiva do letramento e com o analítico (frase, palavra, sílaba, letra); professora C utiliza-se dos métodos analítico sintético na perspectiva do letramento, analítico (frase, palavra, sílaba, letra) e com o sintético (letra, sílaba, palavra);

professora I utiliza os métodos da boquinha e o sintético (letra, sílaba, palavra); e a professora N, trabalha com a junção de diferentes métodos especialmente fônico e silábico (principal parte a ser estudada é a sílaba).

A questão 2, referente as dificuldades de aprendizagem mais recorrentes na aprendizagem, foram citados alunos com falta de interesse, salas lotadas, imaturidade, alunos desmotivados, indisciplinados, carentes de afeto, sem os conceitos básicos necessários para o processo de leitura e escrita, falta de atenção, falta de uma relação entre escola e família, incentivo familiar e dificuldades na fala. Diferentes são as dificuldades apresentadas na aprendizagem como também os fatores causadores, como salienta Scoz (2002, p.22), “[...] é preciso compreendê-los a partir de um enfoque multidimensional, que amalgame fatores orgânicos, cognitivos, afetivos/ sociais”.

Tem crianças que mesmo matriculadas no 1º ano ainda não se encontram prontas para ser alfabetizada, e assim apresentam imaturidade para aprender determinado conceito, como já foi dito, ela passa por fases até se chegar a uma maturação biológica completa, e é preciso respeitar este tempo e estimular esta criança de diversas maneiras, buscando um trabalho psicomotor, visto que este é a base que fornecerá os conceitos básicos para uma alfabetização de qualidade.

O papel da família neste processo também é de suma importância, o mostrar interesse pela educação dos filhos, comprometimento, disponibilidade em auxiliar e motivar a criança faz toda a diferença no ensino, como afirma Bossa (1994, p.35), “O conhecimento e o aprendizado não são adquiridos somente na escola, mas também são construídos pela criança em contato com o social, dentro da família e no mundo que a cerca”.

A 3ª questão, referente aos meios utilizados na intervenção destas dificuldades, foram apresentados encaminhamentos para especialistas, atendimento individualizado, escolha de outros métodos, conversa com os pais, trabalho com material concreto e jogos, salas de recuperação em contra turno e incentivo ao aluno de maneiras diversificadas. E assim como afirma Bassedas (1996, p.29), “o professor tem a responsabilidade de estimular o desenvolvimento de todos os seus alunos pela aprendizagem de uma série de diversos conteúdos, valores e hábitos”, é dever dos professores buscarem meios para que os alunos aprendam, e diante das dificuldades de aprendizagem um olhar atento ao desenvolvimento do aluno, contribui para uma estimulação adequada.

Destacamos a importância deste olhar no processo de educação, uma visão que não enxerga a dificuldade como um fracasso do aluno, mas como uma oportunidade de crescimento. Saber reconhecer a dificuldade, compreender a causa seja fatores internos ou externos que influencia neste não aprender, já é o começo para uma intervenção.

Na questão 4, referente a como o professor vê a alfabetização acontecendo, foram relatados que a alfabetização não acontece somente na escola e sim no dia a dia da criança, tendo o professor que adaptar o seu ponto de vista ao da criança, reconhecendo seu progresso na leitura, escrita e interpretação de texto, como em outras pequenas descobertas significativas. Relataram também os projetos e formações como o pró-letramento, o PNAIC e a BNCC que fornece aos professores uma nova visão da alfabetização.

Isso nos revela que alguns professores veem o aluno não como uma tabua rasa, mas como um sujeito que traz uma bagagem a qual precisa ser explorada, compreendida nos pequenos progressos de acordo com tempo e os limites de cada aluno. Ferreiro e Teberosky (1986), diferente das outras teorias que buscavam compreender como o professor ensina, as autoras mudaram o foco para como a criança aprende, reconhecendo isto como imprescindível para um aprendizado significativo.

Outro ponto importante relatado nesta questão foi a frustração do professor em ver que o avanço da criança não acontece devido a um agravamento na saúde que inibe o aprendizado da mesma, bem como a falta de conhecimento do professor para trabalhar com esta criança. Encaminhar um aluno para o atendimento especializado seja de fonoaudióloga, psicólogo, neurologista, psicopedagoga e continuar com um trabalho dessocializado não adianta de nada, o professor precisa de uma direção para se trabalhar com esta criança e o profissional especialista necessita fornecer isso a ele, o trabalho só apresentará bons resultados se for um trabalho conjunto de toda equipe multidisciplinar.

A 5ª questão, referente ao que pode ser mudado/melhorado para o alcance de uma alfabetização significativa, as professoras citaram, a participação da família, professores com uma melhor capacitação, formações continuadas voltadas para a alfabetização, troca de experiência entre professores, menor número de alunos em sala, salas de informática que funcionem e unificação da Educação Municipal.

Diante de tudo o que foi apresentado são muitos as mudanças que precisam acontecer, algumas dependem das secretarias e núcleos de educação, já outras os próprios professores podem estar realizando, como iniciativas que motive a família a participar da vida escolar dos filhos, geralmente vemos que os pais são sempre chamados as escolas para ouvirem reclamações das professoras sobre seus filhos ou para reuniões extensas e cansativas os tais “chá de cadeira”. O porquê não montar um projeto que envolva a família com dinâmicas, jogos e brincadeiras as quais os pais e professores realizem com as crianças de modo a mostrar aos mesmos a importância da família na vida escolar de seus filhos.

Temos a nosso favor hoje uma ampla fonte de pesquisas, onde são encontradas diversas ideias e trocas de experiências para o trabalho na alfabetização.

São necessárias mais formações continuadas com este enfoque, mas o professor também pode buscar outras formas para se qualificar, visto que não é somente a criança que aprende, mas o professor diante de sua prática também aprende.

Na 6ª e última questão, a qual pediu no mínimo 3 sugestões de metodologias lúdicas utilizada pelos mesmos na alfabetização, a professora A citou músicas, danças e teatros; a professora B utiliza jogo de palavras, dramatizações e canção para as famílias silábicas; professora C citou músicas, jogos e contação de histórias; a professora I utiliza-se de jogos e brincadeiras pedagógicas, músicas, dramatizações, desenhos e histórias; a professora N citou atividades contextualizadas, dinâmicas que envolva os alunos e atividades artísticas como teatro, dança e músicas; e a professora R, utiliza picolé da leitura, caixa matemática e caixa mágica. Isso nos revela que os professores hoje, compreendem a importância da ludicidade neste processo de alfabetização, como uma forma de facilitar a aprendizagem do indivíduo.

Analisando as fases do desenvolvimento da inteligência segundo Piaget, a criança a ser alfabetizada se encontra no estágio pré-operatório, período da representação, da linguagem, da socialização como dos jogos simbólicos. Para Piaget nesta fase a criança se encontra com uma inteligência prática, como afirma Nogueira (2013, p.68),

A inteligência prática desempenha um importante papel nesta fase. Essa inteligência de um lado prolonga a inteligência sensório motora do período anterior (pré-verbal) e, por outro lado prepara a criança para as noções técnicas que se desenvolverão até a vida adulta.

O jogo e as brincadeiras são métodos que facilitam a construção do conhecimento da criança, visto que no lúdico a mesma explora, cria, faz e refaz. Através da ludicidade como de métodos diversificados, a criança sente-se atraída, despertando nela o desejo em aprender.

Nesta seção, identificamos características da atuação e formação do docente que atua na alfabetização do ensino fundamental I. Aferimos que alguns professores alfabetizadores de uma cidade da região Noroeste do Paraná, não se prendem a uma só metodologia e que os métodos da boquinha (fônico) e o analítico sintético na perspectiva do letramento são os mais utilizados na rede municipal, sendo os mesmo aplicados de acordo com a necessidade da criança, visto que os professores se atentam as dificuldades apresentadas pelos seus alunos e buscam estratégias que auxiliem neste processo de alfabetização. Notou-se também o reconhecimento da importância do lúdico para uma aprendizagem significativa.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou por meio de pesquisas bibliográficas e de campo,

conhecer as práticas pedagógicas e os métodos de alfabetização utilizados no século XXI, analisando de início as concepções teóricas dos métodos de alfabetização e a partir da pesquisa de campo, identificou-se algumas práticas metodológicas utilizadas pelos docentes.

É visto que durante anos, vários teóricos procuravam por meio de estudos, pesquisas, observações, encontrar a melhor metodologia para o processo de alfabetização, até que chegaram à conclusão que nenhum método é eficaz para todos, cada criança tem seu tempo e seu jeito de aprender, o professor, no entanto, reconhecendo esta diversidade em sala, necessita conhecer estes métodos, buscando aderir o que melhor se enquadra a sua realidade.

Diante de tudo o que foi coletado durante a pesquisa de campo, os professores entrevistados mostraram não se prender a uma única metodologia, reconhecem a necessidade de um olhar atento a maneira que a criança aprende e buscam meios que facilite neste processo de alfabetização.

Um olhar atento as necessidades de cada aluno, favorece para uma intervenção adequada, onde o erro e o não aprendizado não podem ser vistos como uma incapacidade do aluno, mas como meio que dará suporte para um aprendizado significativo.

Cabe ao professor, estimular os vários aspectos de seus alunos, buscando diferentes recursos potencialmente significantes, com estratégias facilitadoras que auxilie esta criança a aprender. Um trabalho lúdico nesta fase, possibilita a construção do conhecimento na criança, visto que a mesma se sente motivada por meio da brincadeira, onde cria possibilidades, imagina, e refaz até se chegar ao acerto, este contato com o meio, com o objeto, com o outro é o que conduz a uma aprendizagem significativa. Assim, o melhor método pode ser compreendido como aquele e/ou aqueles que permitem o desenvolvimento qualitativo e quantitativo e que contribuirá para a formação integral da criança dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. (1985). **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, RS: Artes Medicas.

BASSEDAS, Eulália. **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1996.

BOSSA, Nádía A. **Fracasso escolar – um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática/Marlene Carvalho**. 11. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes; LEAL, Daniela. **Teoria da aprendizagem – um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico**. Curitiba: InterSaberes, 2015. – (Série construção histórica da educação).

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**/Sara Paín; tradução Ana Maria Netto Machado. – Porto Alegre: Artmed, 1985. 86 p.; 23 cm.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Entrevista com Magda Soares**, 10/2016. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/e-preciso-ter-variados-metodos-para-alfabetizar-afirma-especialista/>> Acesso em agosto de 2018.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e Realidade escolar – O Problema Escolar e de Aprendizagem**, 3a edição. Petrópolis, Vozes, 1996.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar: O problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes; 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema de três gêneros**- 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VALLE, Luciana de Luca Dalla. **Metodologia da alfabetização**/Luciana de Luca Dalla Valle – Curitiba: InterSaberes, 2013. – (Série Metodologias).

CAPÍTULO 2

METODOLOGIAS DE ENSINO APRENDIZAGEM, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E A FORMAÇÃO PARA O SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE: REFLEXÕES TEÓRICO- PRÁTICAS

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 19/08/2020

Elis Regina Vasconcelos Farias

Escola de Saúde Pública do Ceará
Fortaleza -Ceará
<http://lattes.cnpq.br/856610553998972>

Francisco Jadson Franco Moreira

Universidade Estadual do Ceará
Fortaleza -Ceará
<http://lattes.cnpq.br/8777103609522650>

RESUMO: As Escolas do Sistema Único de Saúde são espaços estratégicos de formação e qualificação para o SUS e têm como finalidade promover a profissionalização dos trabalhadores da saúde inseridos nos serviços de saúde, procurando formá-los de acordo com os novos modelos assistenciais. Essas escolas se diferenciam das demais instituições de ensino profissionalizante por serem descentralizadas, terem como foco principal o aluno-trabalhador e assumirem o desafio de universalizar a educação permanente para o SUS. O presente trabalho trata-se de uma reflexão teórica prática oriunda dos processos de formação dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Sistema Único de Saúde. Apontamos que definir as regras com participantes no processo de ensino a distância projetando perguntas formativas, testes, ou exercícios para monitorar de perto o processo de aprendizagem dos alunos são ferramentas potentes. Assegurar espaços para apoiar a

submissão de feedback, com planejamento das unidades de ensino a distância com base nas habilidades de autorregulação dos alunos e professores colaboram na aproximação e alinhamento das estratégias. Criar comunidades de professores, gestores escolares, estudantes para abordar temáticas do coletivo, facilitam o compartilhamento de experiência e possibilitam a discussão sobre limites e possibilidades de enfrentamento às dificuldades de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Metodologias Ativas, Formação, Sistema Único de Saúde.

TEACHING METHODOLOGIES LEARNING, DISTANCE EDUCATION AND TRAINING FOR THE UNIQUE HEALTH SYSTEM: THEORETICAL-PRACTICAL REFLECTIONS

ABSTRACT : The Schools of the Unified Health System are strategic spaces for training and qualification for SUS and aim to promote the professionalization of health workers inserted in health services, seeking to train them according to the new care models. These schools are different from other vocational education institutions in that they are decentralized, have the student-worker as their main focus and take on the challenge of universalizing permanent education for SUS. The present work is a practical theoretical reflection from the training processes of the Unified Health System Workers. We point out that defining the rules with participants in the distance learning process by designing training questions, tests, or exercises to monitor close to the students' learning process are powerful tools. Ensure spaces to support the submission of feedback,

with planning of distance learning units based on the self-regulation skills of students and teachers collaborate in the approximation and alignment of strategies. Create communities of teachers, school managers, students to address the collective's themes, facilitate the sharing of experience and enable the discussion about limits and possibilities of coping with learning difficulties.

KEYWORDS: Education, Active Methodologies, Training, Unified Health System.

1 | INTRODUÇÃO

O Sistema Único de Saúde brasileiro (SUS) foi concebido na Constituição Federal de 1988, em seus artigos 196 a 200, imprimindo um conceito ampliado à saúde, destacando o seu caráter universal. Define a saúde como um direito de todos e dever do Estado, demonstrando como princípios a universalidade, a integralidade e a participação da comunidade, dentre outros. Sua regulamentação ocorreu pela Lei Orgânica da Saúde, de nº 8.080, aprovada em 1990, que orienta a implementação das ações e serviços de saúde executados pelo SUS e dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde da população; a organização e funcionamento dos serviços correspondentes, indicando princípios e diretrizes norteadoras da política de saúde no Brasil.

Ainda como preceito constitucional, o Ministério da Saúde tem a responsabilidade de ordenar a formação de pessoal no campo da saúde (CF Art. 200, inciso III) e de incrementar na sua área de atuação o desenvolvimento científico e tecnológico (CF Art. 200, inciso V). Estas responsabilidades são divididas com os gestores estaduais e municipais do SUS, sob a sua coordenação, quanto à formulação de políticas orientadoras de formação.

A Lei Nº 8.080/90 orientou as três esferas de governo para a organização de um sistema de formação de recursos humanos para a saúde, em todos os níveis de ensino, inclusive de pós-graduação, além da elaboração de programas de permanente aperfeiçoamento de pessoal.

As Escolas do SUS são espaços estratégicos de formação e qualificação para o SUS e têm como finalidade promover a profissionalização dos trabalhadores da saúde inseridos nos serviços de saúde, procurando formá-los de acordo com os novos modelos assistenciais. Essas escolas se diferenciam das demais instituições de ensino profissionalizante por serem descentralizadas, terem como foco principal o aluno-trabalhador e assumirem o desafio de universalizar a educação permanente para o SUS.

Diante da grande importância de profissionais capacitados na área da saúde para o Sistema Único de Saúde (SUS), visto que estes realizam atividades vitais para o bom funcionamento do serviço, o que se percebe ao longo dos últimos anos, é que as iniciativas desenvolvidas no campo da formação de trabalhadores

e educação permanente em saúde, tem possibilitado a mobilização de pessoas e instituições no sentido de uma aproximação entre instituições formadoras e ações e serviços de saúde.

A Portaria nº 1.298, de 28 de novembro de 2000, atualizada pela Portaria nº 2.970, de 25 de novembro de 2009, instituiu a Rede de Escolas Técnicas do SUS (RETSUS) e dispõe sobre as diretrizes para a sua organização. Seus objetivos são: compartilhar informação e conhecimento; buscar soluções para problemas de interesse comum; difundir metodologias e outros recursos tecnológicos destinados à melhoria das atividades de ensino, pesquisa e cooperação técnica, tendo em vista a implementação de políticas de recursos humanos de educação profissional em saúde; e promover a articulação das instituições formadoras de trabalhadores de nível médio em saúde no país, para ampliar sua capacidade de atuação em sintonia com as necessidades ou demandas do SUS (BRASIL, 2009).

Nesse contexto, esta escrita corrobora com os estudos de Moreira (2016,2018,2020) em seus achados onde aponta que compreender a formação em saúde é conhecer a história de constituição de um conjunto de trabalhadores, suas percepções sobre o trabalho, seus projetos, suas áreas de atuação e sua inserção nos serviços de saúde. Esta problemática, circunscrita em uma totalidade histórica exige, para as análises que se façam necessárias, levar em consideração os conjuntos políticos, sociais, ideológicos e econômicos presentes na sociedade, sobretudo do ponto de vista da percepção do outro (educadores, gestores de saúde) em relação a este profissional na definição de seu fazer.

2 | METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de uma reflexão teórica prática oriunda dos processos de formação dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Sistema Único de Saúde. A reflexão sobre as situações-problema (ZANOTTO; ROSE, 2003), desencadeia a busca de fatores explicativos e a proposição de solução ou soluções para o problema. Dessa forma, problematizar significa ser capaz de responder ao conflito intrínseco que o problema traz.

3 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Metodologias de Ensino Aprendizagem no Contexto do Educar

A educação no Brasil de hoje por si só já é um tema amplo e de muitas discussões. Pensar na formação acadêmica sob uma nova perspectiva, com novas metodologias de ensino e um currículo por competências, ministrado por docentes que tem sua base formativa no ensino tradicional é um desafio que requer mais do

que muito estudo, leitura e investigação, requer também a responsabilidade e o compromisso com a mudança. (RAYMUNDO et al., 2015)

Rosa Júnior (2015) defende que a educação atual requer um novo comportamento de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Isso exige um “discente capaz de auto gerenciar ou auto governar seu processo de formação” (ROSA JÚNIOR, 2015). Já o professor não ensinaria mais de maneira tradicional. Seu papel seria mais o de curador, que escolhe o que é importante dentre tanta informação, ajudando os alunos a encontrarem sentido nos materiais e atividades disponíveis, e de orientador, que orienta a classe, os grupos e cada aluno. (MORAN, 2015). A instituição de ensino passa a ser geradora e não só consumidora de conhecimento; passa a ser um espaço de diálogo, articulação entre o conhecimento local e o global, e convivência com as diferenças (VALENTE, 2014). Esse cenário da educação contemporânea reflete o que Yamamoto (2014) chamou de “genialidade de Freire”, que é posicionar o aluno como:

sujeito da sua aprendizagem e da transformação da sua realidade, com um método que insere a leitura do mundo, a aprendizagem significativa, o diálogo, a curiosidade crítica, a liberdade, para uma educação transformadora. (p. 41)

Colaboram neste processo de aprendizagem significativa, a utilização de metodologias ativas de ensino-aprendizagem caracterizadas pelo ensino centrado no estudante, pelo desenvolvimento da autonomia do mesmo na construção de seu conhecimento e pela integração entre teoria/prática e ensino/serviço.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola de Saúde Pública do Ceará¹ (2016), as Metodologias ativas de ensino aprendizagem representam:

a ruptura do modelo tradicional de ensino e passam a estruturar a educação de forma integrada, reflexiva e crítica, de maneira a desenvolver, nos estudantes, a capacidade de encontrarem soluções para um problema em consonância com o perfil psicossocial da comunidade na qual ele está inserido. p. 128

Dentre as metodologias ativas, que embasam a formação e o desenvolvimento profissional em saúde, três são apontadas como principais: Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) ou Problem Based Learning (PBL), como é mais conhecido, Metodologia da Problematização e Aprendizagem Baseada em Equipes – Team Based Learning (TBL). (CEARÁ,2016)

Pode-se utilizar a Matriz de Competência, como uma ferramenta de planejamento curricular, na qual, para cada competência, são elaborados objetivos de aprendizagem, cognitivos, de habilidades e atitudinais, relacionando-os com um

¹ A Escola de Saúde Pública do Ceará é uma autarquia do Ceará criada em 1993 para atender a demandas do Sistema Único de Saúde no estado no tocante ao desenvolvimento dos profissionais de saúde. Disponível em: www.esp.ce.gov.br

conjunto de estratégias educacionais e a carga horária estimada. Várias vantagens da utilização dessa sistemática são descritas na literatura. Currículos elaborados dessa maneira respondem melhor às necessidades levantadas (problemas identificados), ficam mais adequados ao contexto e à clientela; têm propósitos e objetivos de aprendizagem mais claros; têm uma maior coerência interna; ficam mais fácil de serem implementados e gerenciados; possuem um sistema de avaliação do estudante e do curso, coerente com os propósitos e objetivos de aprendizagem; e são mais efetivos e eficazes. (CEARÁ, 2016)

Outro aspecto, a ser observado, no processo de formação é a compreensão dos docentes sobre a lógica do currículo e as estratégias de ensino aprendizagem.

De acordo com Borges (2012), a capacitação pedagógica viabiliza a formação professor/trabalhador contextualizada em práticas sociais de saúde pautada na reflexão crítica voltada para a construção de competências profissionais referenciadas nestas práticas, em que o professor exerce, numa perspectiva de totalidade pessoal, as mediações possíveis da relação do aluno com o mundo.

Ao estudar os fundamentos pedagógicos da Educação Permanente em Saúde (EPS), sobretudo o processo de institucionalização dessas práticas de formação historicamente desenvolvidas pelas Escolas do SUS, é importante evidenciar a articulação desses pressupostos teórico metodológico com as principais características do trabalho docente. Essas práticas formadoras serão percebidas com relevância não apenas na qualificação de trabalhadores técnicos da saúde, como também no processo de construção de uma identidade docente na EPS e sua contribuição para o fortalecimento dessa política.

3.2 Educação a Distância, Ensino Remoto: limites e possibilidades

A educação a distância (EaD) é uma forma de ensinar que independe do tempo e do local em que o professor e o aluno estão. Outra característica dessa modalidade é a presença de vários atores que devem existir para compor o cenário da EaD. Dentre eles, podemos citar o professor mediador, os tutores virtuais e presenciais, o próprio aluno – responsável pela construção do seu conhecimento e do desenvolvimento das competências que o habilitem a essa construção -, as equipes de apoio (os técnicos, os designares instrucionais, os gestores e outros). (MARTINS e MILL, 2018)

Outro aspecto importante sobre a EaD diz respeito ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) como as principais ferramentas utilizadas para a construção do processo ensino/aprendizagem, além do material didático escrito, utilizado e elaborado especificamente para atender ao ensino virtual. (MARTINS e MILL, 2018)

Com relação à finalidade da EaD, ela foi criada com a intenção de promover o ensino e a formação continuada, almejando a democratização e o acesso ao

conhecimento para todos, em todos os lugares. Há que se considerar, contudo, que, em um país de dimensões continentais como é o Brasil, ainda há regiões que carecem de estruturas mínimas necessárias, como, por exemplo, luz elétrica, internet banda larga, entre outros suportes necessários à EaD. (MARTINS e MILL, 2018)

Os avanços da sociedade têm exigido que o indivíduo se mantenha constantemente atualizado para desenvolver suas atividades cotidianas, sejam elas pessoais ou laborais. E evidencia-se a grande preocupação com o desenvolvimento de recursos humanos em diversos setores sociais. Com os processos de mudança que vêm ocorrendo rapidamente nos setores sociais, a saúde passa por momentos de grandes transformações, onde há a necessidade de recursos humanos que correspondam às necessidades e demandas do setor. Nesse sentido, os profissionais são motivados para que participem desse processo de mudança, fazendo com que eles sintam a necessidade da busca pelo conhecimento, vejam sua contribuição e a importância da educação permanente para a consolidação do SUS. A sociedade atual requer um novo tipo de profissional em todos os setores, essa necessidade se dá pela busca de competências múltiplas, trabalho em equipe, capacidade de aprender e de adaptar-se a situações novas. (SILVA et al, 2015)

Com os avanços tecnológicos, podem-se perceber as grandes oportunidades de acesso às informações, em que mesmo em espaços distintos, as pessoas conseguem interagir e adquirir diferentes conhecimentos em tempo real. Nessa conjectura, a incorporação do ensino a distância contribuiria para potencializar os programas de educação permanente e possibilitar, ao mesmo tempo, o desenvolvimento pessoal daqueles que trabalham na saúde o desenvolvimento da instituição, onde o profissional tem a liberdade de escolher como e quando ocorrerá seu aprendizado. (SILVA et al, 2015)

É importante destacar que ao incorporar o EaD nos programas de EPS se está alcançando um grande número de trabalhadores capacitados e, a partir daí, o desenvolvimento de profissionais com postura crítico-reflexiva, e comprometidos com a qualidade no desenvolvimento das práticas de saúde. (SILVA et al, 2015)

Deve-se considerar que nem todos os profissionais possuem habilidades para a utilização de ferramentas virtuais, de modo que se faz necessária a instrução deles mediante o desenvolvimento de competências para assimilação das novas tecnologias. Para tanto, é premente uma comunicação efetiva com os tutores. Para o alcance dessas competências necessita-se de conhecimento para utilizar as novas tecnologias da informação e comunicação, não apenas como meios de melhorar a eficiência dos sistemas, mas, principalmente, como ferramentas pedagógicas efetivamente a serviço dos profissionais que atuam na saúde. Entretanto, o ensino à distância deve ser visto como uma possibilidade educacional para o desenvolvimento contínuo de trabalhadores da saúde, praticado enquanto outra opção se coloca ao

trabalhador para sua qualificação. (SILVA et al, 2015)

O sistema de ensino brasileiro para os trabalhadores da saúde, ainda, não está, devidamente, preparado para assumir, em curto prazo, o processo de capacitação de toda a demanda dos recursos humanos necessários. A carência de profissionais capacitados tem sido um dos fatores mais limitantes do desenvolvimento de serviços e programas para a população. Novas estratégias educacionais têm sido propostas, destacando-se a Educação a Distância (EaD). De fato, a EaD tem sido uma das alternativas educacionais propostas para capacitar profissionais de uma maneira mais rápida, com qualidade e sem a necessidade de deslocamento constante por parte dos participantes. Isso é de fundamental importância no contexto do SUS, já que a maioria dos profissionais, a serem qualificados, já está inserida nos serviços de saúde e boa parte deles reside em diferentes locais, muitas vezes, distantes das instituições de ensino de saúde e dos diversos recursos tradicionais de ensino e aprendizagem (Universidades, bibliotecas de saúde, sociedades médicas, entre outros). Na realidade, a EaD, aliada às metodologias ativas de aprendizagem, pelas suas características, parece bastante adequada para a formação e educação permanente dos trabalhadores da saúde. (CEARÁ, 2016)

A evolução das tecnologias e das redes de comunicação tem provocado mudanças acentuadas na sociedade, impulsionando o nascimento de novos paradigmas, modelos, processos de comunicação educacional e novos cenários de ensino e de aprendizagem. Mas ninguém, nem mesmo os professores que já adotavam ambientes *online* nas suas práticas, imaginava que seria necessária uma mudança tão rápida e emergencial, de forma quase obrigatória, devido à expansão do coronavírus. Na realidade, com a chegada abrupta do vírus, as instituições educativas e os professores foram forçados a adotar práticas de ensino a distância, práticas de ensino remoto de emergência, muito diferentes das práticas de uma educação digital em rede de qualidade. (MOREIRA et al, 2020)

Para Moreira et al, (2020) esse processo de transição para que se desenvolva novas práticas pedagógicas *online* na realidade digital de forma a enriquecer o ambiente de aprendizagem, atravessam aspectos de estruturação, planejamento de avaliação em relação à realização das e-atividades de aprendizagem, quais sejam: Planificação e organização do ambiente digital em rede; Comunicação no ambiente digital em rede, Seleção das tecnologias e conteúdos digitais, Preparação de e-atividades e Avaliação digital.

Por fim, apontamos que definir as regras com participantes no processo de ensino a distância projetando perguntas formativas, testes, ou exercícios para monitorar de perto o processo de aprendizagem dos alunos são ferramentas potentes. Assegurar espaços para apoiar a submissão de feedback, com planejamento das unidades de ensino a distância com base nas habilidades de autorregulação dos

alunos e professores colaboram na aproximação e alinhamento das estratégias.

Criar comunidades de professores, gestores escolares, estudantes para abordar temáticas do coletivo, facilitam o compartilhamento de experiência e possibilitam a discussão sobre limites e possibilidades de enfrentamento às dificuldades de aprendizagem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos inferir com este estudo contribui em seus achados para o aprimoramento dos programas de formação em saúde, levantando importantes reflexões acerca da política educacional, do desenvolvimento e formação docente, dos limites e das possibilidades das estratégias de Educação à Distância e/ ou Remota bem como da relação direta como os Territórios e suas práticas de gestão, de avaliação e de resultados em saúde e educação.

Contudo, alertamos sobre a importância da efetivação de mais estudos que visem compreender, avaliar e debater os processos educacionais e a relação desses com os processos de trabalho em saúde. Pesquisas nessa direção contribuiriam no aprimoramento das mudanças de práticas educacionais e de formação para o SUS, certamente apontando impacto na melhoria dos processos de trabalho, no atendimento aos usuários e na gestão da rede de serviços.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988

BRASIL. **Lei nº 8.080**, de 19 de setembro de 1990. Lei Orgânica da Saúde. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Brasília, set. 1990.

BRASIL. Portaria n.º 1.298/GM/MS, de 25 de novembro de 2009. Institui a Rede de Escolas Técnicas do SUS (RETSUS) e dispõe sobre as diretrizes para a sua organização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009.

BRASIL. Portaria n.º 1.298/GM/MS, de 25 de novembro de 2009. Institui a Rede de Escolas Técnicas do SUS (RETSUS) e dispõe sobre as diretrizes para a sua organização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009

CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico**/Escola de Saúde Pública do Ceará;2016

MOREIRA, Francisco Jadson Franco. (2016). **Entre o ser e o fazer** –formação técnica em vigilância em saúde no Estado do Ceará: um olhar na perspectiva da gestão e do estudante profissional/ Francisco Jadson Franco Moreira. Rio de Janeiro, 161 folhas. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/18935/2/Francisco_Moreira_EPSJV_Mestrado_2016.pdf>. Acesso em: 17. agosto.2020

MOREIRA, F. J. F.; SAMPAIO, J.V. S.; ABREU, L.D.P.; SANTOS, M.L. **Caminho trilhado na construção do plano estadual de educação permanente: percursos e discursos.** / Escola de Saúde Pública do Ceará. – Fortaleza, 2018. 139 p.

ZANOTTO, Maria Angélica do Carmo; ROSE, Tânia Maria Santana de. Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 45-54, jun. 2003.

RAYMUNDO, C. S.; VARJABEDIAN, D.; GUAZZELLI, M. E.; AKERMAN, M. **A implantação do currículo baseado em competência na graduação de fisioterapia: a integralidade como eixo condutor.** ABCS Health Sci. 2015, 40(3). 220-228. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=771400&indexSearch=ID> Acesso em 17 agosto 2020

VALENTE, J. A. **A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.** Revista Unifeso – Humanas e Sociais, v. 1, n. 1, pp 141-166, 2014. Disponível em: <http://www.revista.unifeso.edu.br/index.php/revistaunifesohumanasesociais/article/view/17> Acesso em 17 agosto 2020

YAKAMOTO, I. **Metodologias ativas de aprendizagem interferem no desempenho de estudantes.** 101f. Dissertação Mestrado em Administração – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/td-22092016-121953/pt-br.php> Acesso em 17 agosto 2020

MARTINS, S. L.B.; MILL, D. **Estudos científicos sobre a educação a distância no Brasil: um breve panorama.** Revista do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. v.10, n.1, pp 119-131, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4176> Acesso em 17 agosto 2020.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleções Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. vol II, pp 15-33, 2015. Disponível em: <http://rh.unis.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2016/06/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas.pdf> Acesso em 17 agosto 2020

ROSA JUNIOR, L. C. **Metodologias ativas de aprendizagem para a educação a distância: uma análise para dinamizar sua aplicabilidade.** 100f. Dissertação Mestrado em Tecnologias da Inteligência e Desing Digital. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18201> Acesso em 17 agosto 2020

SILVA, A. N.; SANTOS, A. N. G.; CORTEZ, E. A.; CORDEIRO, B. C. **Limites e possibilidades do ensino à distância (EaD) na educação permanente em saúde: revisão integrativa.** Ciência & Saúde Coletiva [online]. vol 20, n.4 pp 1099-1107, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v20n4/1413-8123-csc-20-04-01099.pdf> Acesso em 17 agosto 2020

CAPÍTULO 3

AVALIANDO AS BANCAS AVALIADORAS. CONTRIBUIÇÕES PARA O APRIMORAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 18/08/2020

Anderson Paulino de Souza

<http://lattes.cnpq.br/8525879654055311>

RESUMO: Através da Resolução SME Nº 1.133 de maio de 2011, a Secretaria Municipal de Educação da cidade do RJ (SME/RJ) instituiu um procedimento de seleção de candidatos ao cargo de diretor escolar. Dentre as exigências do processo, uma delas era a apresentação de um Plano de Gestão para uma banca avaliadora. Este artigo discute as contradições entre a ideia de avaliação e sua função social defendida na SME/RJ e a efetivamente praticada. Trata-se de um estudo de caso onde após “peregrinar”, sem êxito, por dez bancas avaliadoras de escolas em vacância em seis diferentes Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) propõe-se sugestões para o aprimoramento desse processo seletivo a partir de uma avaliação das bancas avaliadoras. É comum criticarmos o uso autoritário, excludente e excessivamente subjetivo do instrumento de avaliação pelo professor em sala de aula, entretanto, quando servidores do nível central e intermediário estão na posição de avaliadores, contraditoriamente, incorrem nos mesmos ‘tropeços pedagógicos’ que desejam ver superados. Urge reduzir a distância entre o que se diz e o que se faz.

PALAVRAS - CHAVE: Avaliação, Avaliação democrática, gestão escolar.

EVALUATING EVALUATING BANKS. CONTRIBUTIONS TO IMPROVE SCHOOL MANAGEMENT IN THE CITY OF RIO DE JANEIRO

ABSTRACT: Through SME Resolution No. 1,133 of May 2011, the Municipal Department of Education of the city of RJ (SME / RJ) instituted a procedure for selecting candidates for the position of school director. Among the requirements of the process, one of them was the presentation of a Management Plan for an evaluation panel. This article discusses the contradictions between the idea of evaluation and its social function defended in SME / RJ and that effectively practiced. This is a case study where after “wandering”, unsuccessfully, by ten evaluation boards of vacant schools in six different Regional Education Coordinators (CRE), suggestions are made for improving this selective process based on an evaluation evaluation boards. It is common to criticize the authoritarian, exclusive and excessively subjective use of the assessment instrument by the teacher in the classroom, however, when central and intermediate level employees are in the position of evaluators, contradictorily, they incur the same ‘pedagogical stumbling blocks’ that they wish to see overcome . There is an urgent need to reduce the distance between what is said and what is done.

KEYWORDS: Evaluation, Democratic evaluation, School Management.

1 | INTRODUÇÃO

A SME/RJ concede em sua proposta curricular que aposta numa avaliação que

“abranja todas as facetas do ato de educar” (Multieducação, 1996, p.385), que não se restrinja a simples aferição de informações, que promova a aprendizagem e o aprimoramento do avaliado, que valorize o diálogo e os saberes do avaliado, que não abandone os aspectos formais, mas que privilegie os espaços/tempos informais onde o avaliado também demonstra muito do que sabe; que inclua a autoavaliação e que jamais se utilize a avaliação como instrumento de punição.

Através da Resolução SME Nº 1.133 de maio de 2011, instituiu-se um procedimento de seleção de candidatos ao cargo de diretor escolar onde, dentre outros, está a exigência da apresentação de um Plano de Gestão pelo candidato à uma banca avaliadora composta por servidores do nível central e das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE).

Entre 11 de dezembro de 2014 e 04 de agosto de 2017, participamos de 10 tentativas de assumir a direção de escolas em vacância. Não termos sido selecionado para nenhuma delas não é o que nos move aqui, pois isso faz parte de todo processo seletivo. Este texto nasce da constatação irrequieten das fragilidades registradas nas observações, justificativas e conceitos concedidos pelos avaliadores. Há vícios e contradições que além de agredirem a própria proposta da rede, são idênticos àqueles tão criticados pelo próprio nível central ao se referirem aos modos como muitos professores avaliam seus alunos. Avaliação é um tema periclitante, complexo e que dificilmente escapa de certa dose de injustiça, imprecisão e incompletude. Ainda que não seja viável pleitear precisão milimétrica ou que os avaliadores sejam radicalmente imparciais, não seria justo decairmos no oposto ficando à mercê da falta de parâmetros claros e minimamente compreensíveis, quantificáveis e discutíveis.

2 I DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E DO PROCESSO AVALIATIVO

O instrumento utilizado pelas bancas avaliadoras está condensado numa folha onde há espaços para o registro das observações e das justificativas e análises da banca e das assinaturas dos seus componentes, contém uma tabela com onze aspectos analisados e para cada um desses são atribuídos os conceitos Ótimo (O), Muito Bom (MB), Bom (B), Regular (R) e Insuficiente (I).

Os 11 itens analisados pelos membros das bancas são: (1) Assiduidade e pontualidade; (2) Aspectos da vida funcional; (3) Aspectos relacionados ao desempenho das funções; (4) Clareza e organização do plano de ação; (5) Consistência das ações (Há possibilidade real de implementação?); (6) Estratégias de redução da evasão escolar; (7) Estratégias de melhoria do desempenho e sucesso escolar; (8) Estratégias para promover a integração família-escola; (9) Conhecimento, planejamento e execução dos recursos financeiros (verbas federais e municipais); (10) Planejamento de ações comunitárias e parcerias apresentadas

e (11) Conhecimento específico sobre a U.E. pretendia (Infraestrutura, rede física, desempenho, matrícula e projetos). Não há um detalhamento dos critérios e das condições que deveriam ser consideradas pelos avaliadores em cada item.

A Tabela 1 apresenta os conceitos que foram atribuídos ao longo destes quase três anos de peregrinação pelas bancas avaliadoras:

	Banca 1	Banca 2	Banca 3	Banca 4	Banca 5	Banca 6	Banca 7	Banca 8	Banca 9	Banca 10
1	R	I	B	B	R	R	R	O	R	B
2	R	R	B	B	R	B	B	O	B	B
3	R	R	B	B	R	B	B	MB	B	NA
4	I	I	R	R	I	R	R	B	R	R
5	I	I	R	R	I	I	R	B	R	R
6	R	I	R	R	I	I	R	MB	R	R
7	R	R	R	B	I	R	B	MB	I	R
8	I	R	R	R	I	I	R	MB	R	B
9	I	R	R	R	I	R	R	O	B	R
10	I	R	R	B	I	R	R	B	B	B
11	R	I	I	R	I	R	R	B	R	R

Tabela 1. Peregrinação pelas bancas avaliadoras.

Entre a banca 1 e a 2 houve um intervalo de apenas sete dias; entre as bancas 5 e 6 um intervalo de apenas doze dias, entre as bancas 7 e 8 um intervalo de 23 dias e menos de um mês separou a banca 8 da 9. Quatorze dias separaram a banca 9 da 10. Uma vez que em muitos dos intervalos entre uma banca e outra não haveria sequer a possibilidade de falha ou de aprimoramento profissional na maioria dos itens já que foram realizadas em pleno período de férias e/ou recesso escolar (casos das bancas 1, 2, 5, 6 e 9 por exemplo), fica a dúvida do quê, de fato, se levaria em conta para atribuir conceitos tão distintos.

Levando-se em conta que todas as bancas utilizaram o mesmo instrumento de avaliação, salta aos olhos a variação dos conceitos atribuídos, o que nos despertou a hipótese de uma indesejável prevalência de sentimentalismos, achismos e subjetivismo excessivo.

Há um sem número de caminhos de análise dos conceitos atribuídos por cada banca. Todos eles discutíveis e questionáveis (como deve ser toda avaliação!). Optamos por problematizar apenas as incongruências mais gritantes e os acontecimentos mais acintosos. Nossa análise vale o quanto pesa. É um interpretação entre tantas outras possíveis. Sua possível originalidade talvez esteja no fato de que se trata de um caso singular de um servidor que já ocupou o cargo

de diretor em duas escolas na rede municipal tendo, inclusive, alcançado as metas do IDEB previstas para o período em questão.

2.1 Assiduidade e pontualidade

Eis um item passível de parâmetros bem objetivos pois, salvo engano, trata-se do manejo das quantidades de dias trabalhados, ausentes, das licenças e impontualidades. Observe-se, no entanto, que na prática a “teoria é outra”. O conceito I atribuído pela banca 2 e o conceito B concedido pela banca da 3, ou seja, a menos de cinco meses depois demonstram não haver uma lógica razoável. E o que dizer do R concedido pela banca 7 e menos de um mês depois um O pela banca 8 regredindo novamente para R na banca 9 passados menos de um mês? Qual é o critério adotado? Faltas e licenças ao longo de toda a vida funcional, no último semestre ou no último mês? Mas como seria então neste caso, já que, felizmente, este servidor nunca tirou qualquer licença médica até a data da última banca?

2.2 Quanto aos demais aspectos da vida funcional

Neste item não fica claro o que é que se pretende avaliar ao certo. Pelo questionário que nos é solicitado preencher, aventamos que se trata da sua trajetória na rede, dos cargos e/ou funções já ocupados. É possível que também aí se leve em conta punições e aspectos disciplinares ou coisas semelhantes. O fato é que fica patente a falta de critério consistente, seja porque foram atribuídos três Rs, quatro Bs e um O, seja pelo fato de que, como se vê numa mesma CRE, concedeu-se o conceito R (banca 5) e o conceito B (banca 6) com apenas doze dias de diferença entre elas. Quem explicaria tal avanço “na vida funcional” em pleno gozo das justas e merecidas férias?

2.3 Quanto aos aspectos relacionados ao desempenho das funções

Eis aí outro item cujos critérios a serem levados em conta dificilmente possibilitam ao avaliado uma chance de entendimento, defesa e mesmo de aprimoramento. Não fica claro o que é levado em conta nesse item. Ao todo foram concedidos 3 Rs, 5 Bs e 1 MB. E mais uma vez, repetiu-se o mesmo mistério nas bancas 5 e 6 onde, com dozes dias de férias entre uma avaliação e outra, salta-se do conceito R para o B, sabe-se lá por que cargas d’água...

2.4 Clareza e organização do Plano de Ação

Neste item há aspectos objetivos a serem considerados. A resolução propõe um limite de 4 laudas e que o plano de gestão abarque aspectos pedagógicos, administrativos e comunitários. Foram atribuídos 3 Is, 5 Rs e 1 B. Repete-se nas bancas 5 e 6 o mesmo “tropeço avaliativo” onde num intervalo de 12 dias, houve avanço de conceito I para R mesmo tendo apresentado planos de ação muito semelhantes já que se tratavam de vacâncias em duas escolas de 2º segmento.

Ademais, havendo problemas graves na apresentação do plano, o esperado era que isso fosse sinalizado na análise final da banca, o que invariavelmente jamais ocorreu. Em suma, não sinalizam qualquer problema na organização do Plano de Ação e, contraditória e inadvertidamente, concedem os piores conceitos.

2.5 Consistência das ações (há possibilidade real de implementação?)

Neste item foram atribuídos o maior número dos piores conceitos: 4 Is, 4 Rs e 1 B. Quais seriam os critérios utilizados pela banca para antever e decidir que uma determinada ação não terá êxito? Não raro alguns membros das bancas jamais dirigiram escola. Nas vezes em que possuíam a experiência em gestão, já não o faziam a mais de cinco anos. Esse distanciamento permite questionarmos a base ou fundamento que alguém já distante do desafio da gestão escolar teria se apoiado para condenar sem evidências, uma ação planejada que jamais tenha sido testada. Há visível falta de autocrítica da banca que, invariavelmente, não reconhece que muitos dos problemas que essas escolas em vacância apresentavam (e até hoje apresentam!) se devem também às suas ausências, seus erros ou omissão. Teriam elas, de fato, a solução para os problemas da escola? Se tinham, porque é que deixaram a escola chegar ao patamar que chegaram? Ressalte-se que na escola da banca 3, a candidata aprovada pela banca pediu exoneração após três meses de gestão. Fomos informados de que o motivo teria sido desentendimento com os professores do PEJA. Adoraria ouvir a explicação da banca avaliadora quanto a “consistência das ações” da chapa selecionada e sua posterior invalidação empírica. Vale ressaltar que as ações propostas no plano reprovado pela banca foram frutos da experiência de sete anos de gestão na própria SME/RJ cujos resultados foram testados e validados empiricamente no chão da escola.

2.6 Quanto às estratégias de redução da evasão escolar

Neste item, a falta de bom senso e autocrítica são flagrantes. Se formos honestos, teremos de admitir que nas escolas onde há casos de evasão escolar, nem a direção, nem a CRE, nem a própria SME deram conta de solucionar o problema isoladamente. O Projeto Aluno Presente, realizado em 2013, deu mostras de que a questão da evasão escolar não será resolvida facilmente. Requer ações intersetoriais e multidisciplinares persistentes. Não se trata de dispensar a responsabilidade da escola e do gestor, mas de reconhecer que o tema transcende a possibilidade de solução unilateral donde segue que deveria haver maior complacência ao analisar-se esse item. Pergunto: com base em quais premissas, quais estudos, qual fundamentação e em quais evidências uma banca é capaz de julgar uma estratégia de combate à evasão escolar? Se consideraram frágeis ou vulneráveis as estratégias do candidato, por que é que não apontam os ‘furos’ no

parecer final da banca? Se não foi explicitado por ele, por que não o interrogaram ao longo da sabatina?

2.7 Quanto às estratégias de melhoria de desempenho e sucesso escolar

Aqui a subjetividade impera. As bancas 1, 2, 3, 5, 6 e 9 tratavam de vacâncias em escolas de segundo segmento, modalidade de ensino onde a SME/RJ apresenta números sofríveis: apenas 1,1% das escolas alcançaram o IDEB 6,0 e nada menos que 87% delas estão em situação de atenção ou alerta. Se tivéssemos encontrado as melhores estratégias para a melhoria de desempenho, não estaríamos ostentando tão baixos índices de aprendizagem e de desenvolvimento neste segmento. Alheias aos dados e, não raro, lançando mão de uma teoria pedagógica um tanto carente de concretude, nossas bancas invalidam facilmente qualquer proposta que não lhes soe bem aos ouvidos, mesmo que não tenha sido testada empiricamente nem pelo candidato e muito por elas. Ressalte-se que as escolas das bancas 1, 2 e 3 continuam em estado de alerta na avaliação do MEC, patinando em IDEBs 3,6 - 3,3 - 3,9 respectivamente desde 2014 até o presente momento. Não estamos sugerindo que, caso tivesse sido aprovado, este teria feito melhor, mas sim, chamando atenção para o fato de que as bancas avaliadoras falham nos seus critérios de análise deste item posto que aprovaram (sabe-se lá por qual motivo!) chapas cujas estratégias apresentadas não resultaram na melhoria de desempenho e muito menos no sucesso escolar dessas unidades escolares.

2.8 Quanto às estratégias para promover a integração família/escola

O que seria uma boa integração família/escola? Como mensurar e avaliar o impacto de uma ação que está sendo proposta sem ao menos testá-la empiricamente? Neste item, por falta de critérios mais objetivos e específicos, a subjetividade da banca atropela qualquer proposta que não lhe agrade, que não lhe soe bem. Uma das estratégias apresentadas a todas as 10 bancas foi testada empiricamente pelo candidato, durante os anos em que foi diretor de uma das Escolas do Amanhã na 6ª CRE. Bimestralmente abria-se a escola em três dias consecutivos (sexta, sábado e domingo!) e horários alternativos, para possibilitar que os pais que trabalhavam longe e em regimes de bico, turno ou pernoite pudessem ter a chance de acompanhar a vida escolar de seu filho. Estranhamente foram concedidos três conceitos Is e cinco Rs e um MB. O maior problema é que jamais apontam as fragilidades da proposta do candidato. Isso impede o aprimoramento do avaliado.

2.9 Conhecimento, planejamento e aplicação dos Recursos Financeiros (Verbas Federais e Municipais)

Outro item cujos aspectos objetivos são claros e até mesmo fáceis de

identificar. Mesmo de posse de uma declaração atestando sua total correção quanto aos processos de prestação de contas de verbas municipais e federais sob sua responsabilidade, incompreensivelmente, foram concedidos cinco conceitos Rs, dois conceitos Is e apenas um O. Como é que um critério tão objetivo pode variar do I ao O. Qual terá sido o motivo para receber da banca 5 o conceito I e doze dias depois, ter recebido o conceito R da banca 6?

2.10 Quanto ao planejamento de Ações Comunitárias e busca de parcerias apresentadas

Outro item tendencialmente objetivo, ao menos no que tange às parcerias. Em todas as bancas apresentou-se no mínimo três entidades parceiras, sendo que na banca 8, foram apresentadas 4 parcerias (dentre as quais uma parceria com o Laboratório de Dinâmica dos Fluidos do Instituto de Matemática da UFRJ) e uma parceria internacional com uma ONG Suíça com a qual seria desenvolvido um projeto de troca de correspondências entre os alunos da escola pública e filhos de brasileiros que moram na Suíça. Na série histórica deste item, foram concedidos dois conceitos “Is”, quatro “Rs” e três “B”. Mais uma vez, não se justifica o baixo conceito, tampouco fundamenta-se. Isso impede qualquer desenvolvimento de quem é avaliado.

2.11 Conhecimento específico sobre a U.E. pretendida (infraestrutura, rede física, desempenho, matrícula e projetos)

Aqui o controle da subjetividade excessiva é claramente possível. Bastaria que a banca fizesse uma arguição aos candidatos para saber até que ponto estes conseguiram levantar um conhecimento mínimo da unidade pretendida que seja compatível com o interesse de assumir a sua gestão. Infelizmente não é disso que se trata. Embora o artigo 2º da resolução em seu parágrafo 3º concedesse a não exigência de que o candidato inscrito estivesse lotado na unidade escolar em vacância, os membros da banca, inadvertidamente, levavam esse detalhe em conta, ainda que não de maneira explícita. Em muitos casos, prevaleceu a ética dos afetos, ao arrepio da própria legislação vigente.

3 | AVALIAÇÃO DEMOCRÁTICA. PARA ENFRENTAR AS MAZELAS DA AVALIAÇÃO DESDE O NÍVEL CENTRAL

Embora a reprovação escolar e aprovação automática sejam, em tese, dois conceitos reconhecidamente nocivos e muito combatidos nas discussões acerca da avaliação educacional, contraditoriamente, aqueles que deveriam zelar pela sua erradicação, dão exemplos consecutivos de como reprovar sem a devida fundamentação e de como aprovar automaticamente com base em mero sentimentalismo. Desgraçadamente, fez-se da legislação apenas uma roupagem

nova que, ao fim e ao cabo, apenas oculta e perpetua a mesma prática anterior de se indicar a bel prazer com base num excessivo subjetivismo. Antes assumia-se honesta e abertamente que o procedimento natural era a indicação via Coordenadoria Regional de Educação, hoje traveste-se de legalidade algo que, em essência, constitui-se num retrocesso, pois legitima e introjeta vícios privados que não geram benefícios públicos.

Nossa proposta vai no sentido de buscarmos democratizar ainda mais nossos processos de avaliação. Não há educação democrática sem avaliação democrática. A ética dos fins (democracia) deve definir os meios utilizados (avaliação democrática). Como diria Gandhi, devemos ser a mudança que queremos ver no mundo. A fim de que se evitem tantos atropelos, equívocos grosseiros e o excesso de subjetividade dos membros das bancas, apresentamos as seguintes contribuições para o aprimoramento deste processo de seleção de diretores para escolas públicas em vacância:

3.1 É preciso disponibilizar dados da própria SME sobre a unidade em vacância

Os editais são publicados com um prazo de cerca de três dias para a inscrição. Produzir dados em tão pouco tempo não é tarefa fácil para o professor em sua rotina cotidiana. Ao mesmo tempo, não se deveria prescindir do uso de dados, insumos e de referências baseadas em evidências, para tomar a difícil decisão entre quem é selecionado e quem não será. Neste escopo, há que se tornar público os dados da escola em vacância até mesmo para se aperceber como o candidato faz uso deles para propor um plano de gestão. Sabemos que as estatísticas são o resultado da observação, da ótica de um observador e, como diria Cesar Benjamin (2004, p.54), que “médias devem ser usadas com muita prudência, pois às vezes escondem mais do que mostram e induzem a falsas conclusões”. Salvo engano, um bom candidato e uma boa banca saberão encontrar o equilíbrio delicado entre não aceitar os dados de maneira submissa, tampouco de rejeitá-los teimosamente. Já imaginaram como seria se nossos professores resolvessem atribuir conceitos ao ‘deus dará’, aprovando e reprovando seus alunos sem qualquer dado concreto e minimamente observável e consistente?

3.2 O Avaliado precisa entender

O avaliado precisa compreender as razões da avaliação, para não se sentir apenas como vítima de um procedimento de cima para baixo, de fora para dentro, estranho, violento. Assim como desejamos que o professor, ao avaliar seu aluno, faça com que este se sinta “cuidado”, seria essencial que o professor, o candidato a qualquer cargo ou função interna na estrutura da SME se sinta cuidado. Avaliar é

estar por perto, disponível, acessível. Para a concepção de avaliação que precisa vigorar na rede, a publicação do resultado não pode ser nem o ato seco de uma autoridade superior que despacha vereditos, tampouco aquela reunião ‘acolhedora’ e gentil onde se reúne os candidatos para proferir um resultado final onde, a rigor, não se explicita os reais motivos da aprovação e/ou da reprovação com base em dados e argumentos bem fundamentados. Nas dez bancas referidas, os motivos da reprovação jamais foram explicitados. As justificativas variam de incompreensíveis a obscuras (invariavelmente não se baseiam em dados) havendo até aquelas onde há erros de português e erros de concordância imperdoáveis para um processo de tamanha relevância.

Surpreende que as equipes da área pedagógica da SME/RJ não se cansem de solicitar que a avaliação precisa ser, como diria Moretto (2002), “um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas”, o que implicaria em no mínimo apresentar-se o gabarito e discutir os critérios que embasaram a avaliação, mas quando têm a chance de dar o exemplo concreto de como fazê-lo, lamentavelmente não o fazem.

3.3 Avaliado precisa poder recalitrar

Sendo todo processo avaliativo questionável (Demo, 2006), torna-se imprescindível que o avaliado ao entender o processo possa em seguida questioná-lo. Da mesma forma que sonhamos com o dia em que professor e aluno serão capazes de sentar e trocarem impressões sobre aquela pergunta ou aquela resposta que talvez tenha sido mal interpretada ou mal posta, discutir uma nota que tenha lhe parecido inadequada ou injusta etc., *mutatis mutandis*, valeria o mesmo os outros níveis da gestão educacional. Poderia se objetar que estaríamos confundindo a posição de um aluno com a de um candidato a algum cargo ou função internos. De fato, há diferenças importantes, porém o que se questiona aqui é que há uma concepção de avaliação (avaliar para promover, para incluir, para cuidar que o outro aprenda) que se deseja construir que independentemente do âmbito de que se trata, precisa ser preservada.

Questionar aqui significa abrir um canal de diálogo onde avaliador e avaliado podem ouvir e ser ouvidos, o avaliado pode pedir explicações acerca de algum item que não tenha ficado tão claro, o avaliador diante da argumentação do avaliado poderia inclusive promover a alteração da nota atribuída, assim como pode não haver mudança de nota e nem por isso o avaliado sairia da conversa sentindo-se derrotado. Não significa que o candidato avaliado teria poderes de decidir alterar unilateralmente sua nota, tampouco fazer apenas aquilo que considera adequado.

Em nenhuma das dez bancas essa possibilidade de contra-argumentar, de questionar foi concedida. Veja-se o quão difícil é fazer da avaliação um jogo aberto,

porque tradicionalmente o que sempre houve é jogo nenhum: um lado apenas impõe, o outro engole secamente. Nada mais contraditório para nós que almejamos fundamentar a competência e a cidadania do aluno. Como construir no professor a abertura para o diálogo constante, para o exercício da contra-argumentação civilizada e a habilidade de “convencer sem vencer” (Demo, 2005) sem colocarmos isso em prática cotidianamente?

3.4 Apresentar critérios transparentes

Todo processo avaliativo bem feito baseia-se em critérios construídos com fundamentação adequada. Se almejamos criar um ambiente de confiança mútua, o conhecimento dos critérios constitui-se talvez a única referência capaz de sustentar a autoridade do avaliador sem recair em autoritarismos.

A falta de detalhamento dos critérios utilizados para avaliação nas bancas de vacância cria uma frouxidão tão grande que abre espaço ao domínio da subjetividade excessiva e do sentimentalismo dos avaliadores que ao decidirem livremente o caminho a ser percorrido não raro enveredam pela via da “aprovação automática”. Sim, estou sugerindo que há casos em que o edital de vacância não passou de mera formalidade para se colocar quem já se queria. Aprova-se automaticamente também no nível central e intermediário!

A sugestão para cuidar deste imbróglio é a de tornar público todos os planos de gestão das chapas que saírem vitoriosas seja das consultas à comunidade (eleições de diretores), seja das chapas aprovadas pelas bancas avaliadoras por meio dos editais de vacância ao longo dos anos letivos. Planos exitosos precisam ser explicitados a fim de servirem de modelo e inspiração para outrem. Além disso, seria uma boa forma para que o Conselho Escola Comunidade pudesse acompanhar e participar democraticamente dos rumos da gestão escolar.

3.5 É preciso criar um processo para avaliar o avaliador

Em todas as bancas avaliadoras mencionadas, jamais houve abertura para que os avaliadores fossem avaliados pelos candidatos. Permitir que o candidato grave sua apresentação à banca já seria um importante passo para que se possa, em caso de divergência, abrir um recurso em contraposição à banca. Assim como sonhamos com o dia em que os docentes aceitarão de bom grado um feedback produzido pelos seus alunos sobre seu desempenho como professor, seria muito coerente que aqueles servidores que nos avaliam sejam também avaliados. Assim como a coerência da crítica está na autocrítica, seria, no mínimo contraditório (e péssimo exemplo para a rede!) querer avaliar e recusar-se a ser avaliado.

4 | PARA UMA PEDAGOGIA DA AVALIAÇÃO

“É preciso reduzir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.

Paulo Freire

Dentre todos, o maior risco seria não admitirmos a existência desse descompasso entre a teoria da avaliação que se prega e a prática de avaliação que se concretiza. Uma primeira consequência de tal negação seria a tentativa de dissociar a avaliação que se faz de servidores adultos num processo seletivo interno da avaliação que se faz do aluno em sala de aula.

De fato, são processos distintos, mas jamais indissociáveis. Em qualquer espaço educativo e qualitativo, a avaliação tem uma única razão de ser: recuperar todo dia a oportunidade de desenvolvimento. Essa essência da avaliação precisa ser preservada desde o gabinete até a sala de aula, indistintamente. Precisa tornar-se cultura da rede, ser seu *modus operandi* em todo e qualquer processo avaliativo. Qualquer tentativa de aprimorar a cultura escolar acerca da avaliação exigirá este forte senso de coerência.

Os critérios de avaliação do instrumento utilizado pelas bancas deveriam passar por uma ampla discussão com o objetivo de torná-los conhecidos e consensuais na rede. Ademais, tão nocivo quanto um instrumento avaliativo que deixa brechas para a excessiva subjetividade dos avaliadores é não se avaliar o avaliador, deixando que este faça o que bem entende. Isso vale tanto para o docente em sala de aula, quanto para o comissionado do nível central e nível intermediário.

Em 2017, o inovador processo seletivo para Coordenador Regional de Educação, ao implementar o sistema de “banca recursal” criou a possibilidade de superação dos vícios do passado, abrindo espaço para o surgimento de algo novo que, precisa ser guiado por uma equipe, crítica e autocrítica, tecnicamente sólida e eticamente orientada para esse fim.

Saber avaliar é habilidade crucial do educador. Não se avalia qualquer coisa ou de qualquer maneira, mas o que imaginamos importante avaliar e da maneira que melhor corresponderia ao objetivo da avaliação.

Que a avaliação praticada na maior rede pública municipal de ensino da América Latina não prescinda do seu caráter emancipatório e includente.

REFERÊNCIAS

DEMO, Pedro. **Avaliação: para cuidar que o aluno aprenda**. São Paulo: Editora Criarp, 2006, p.19.

DEMO, Pedro. **Argumento de autoridade X Autoridade do argumento**. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, 2005.

BENJAMIN, César. **Bom combate**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova – um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.

Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. **MULTIEDUCAÇÃO: Núcleo Curricular Básico**. Rio de Janeiro, 1996.

CAPÍTULO 4

PROJETO EAD NA COMUNIDADE RURAL QUILOMBOLA SÃO DOMINGOS NO MUNICÍPIO DE SÃO MATEUS/ES

Data de aceite: 01/09/2020

Rosanni Machado da Costa

Instituto Vale do Cricaré
São Mateus – ES

Sônia Maria da Costa Barreto

Universidade de São Paulo
São Paulo – SP

RESUMO: Este Artigo é fruto da pesquisa que discorre sobre a necessidade da Educação a Distância – EAD na Comunidade Rural Quilombola São Domingos, no município de São Mateus/ES. Lançamos mão de uma pesquisa descritiva, buscando narrar a educação a partir da ótica da história do africano no Brasil, bem como no contexto das comunidades quilombolas, com a análise de sua constituição, características, potencialidades e desafios na atualidade. A pesquisa é também exploratória, ao aprofundar-se nos conceitos da educação quilombola e as dificuldades presentes no seu cotidiano. Assim, o método de estudo de caso foi desenvolvido para explicitar a questão educacional na comunidade ora citada. Teve como público alvo moradores da comunidade que buscaram se preparar para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA. Desse modo, foi possível refletir sobre a realidade encontrada, o que demonstrou a ausência da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Isto nos motivou ao desenvolvimento de um projeto de intervenção, com metodologia própria, para preparar pessoas da comunidade para as

provas do ENCCEJA. Também foi percebido que a comunidade quilombola onde o projeto de intervenção aconteceu, enfrenta os desafios históricos visíveis nas diferenças culturais da sociedade. Dessa forma, o desenvolvimento da pesquisa oportunizou à Comunidade Quilombola Rural São Domingos, uma abordagem com pedagogia própria, de acordo com os objetivos propostos. Apresentamos como sugestão um Projeto de Intervenção para ser desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, direcionado à comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Quilombola. Comunidade Rural Quilombola São Domingos. São Mateus/ES. EAD.

EAD PROJECT IN THE RURAL QUILOMBOLA COMMUNITY SÃO DOMINGOS IN THE MUNICIPALITY OF SÃO MATEUS/ES

ABSTRACT: This Article is the result of research that discusses the need for Distance Education - Distance Learning in the Quilombola Rural Community of São Domingos, in the municipality of São Mateus / ES. We used descriptive research, seeking to narrate education from the perspective of African history in Brazil, as well as in the context of quilombola communities, with the analysis of its constitution, characteristics, potentialities and challenges today. The research is also exploratory, as it delves into the concepts of quilombola education and the difficulties present in its daily life. Thus, the case study method was developed to explain the educational issue in the community mentioned above. Its

target audience was community residents who sought to prepare for the National Examination for the Certification of Youth and Adult Skills - ENCCEJA. Thus, it was possible to reflect on the reality found, which demonstrated the absence of Youth and Adult Education - EJA. This motivated us to develop an intervention project, with its own methodology, to prepare people from the community for the ENCCEJA tests. It was also noticed that the quilombola community where the intervention project took place, faces the historical challenges visible in the cultural differences of society. In this way, the development of the research provided the Quilombola Rural São Domingos Community with an approach with its own pedagogy, in accordance with the proposed objectives. We suggest an Intervention Project to be developed by the Municipal Department of Education, aimed at the community.

KEYWORDS: Quilombola Education. Quilombola São Domingos Rural Community. São Mateus/ES. EAD.

1 | INTRODUÇÃO

Como educadora há mais de 20 anos, entendemos que é possível conceber a educação como processo de emancipação e oportunidades significativas ao sujeito-discente. Nesta ótica, a escolha do tema sobre a educação quilombola no município de São Mateus, possibilita que a história e os desafios no campo educacional da comunidade espaço da pesquisa, tenha maior visibilidade.

Baseada na experiência obtida durante a atuação na Comunidade São Jorge, o problema da pesquisa é: como está organizada a Comunidade Rural Quilombola São Domingos no município de São Mateus/ES e quais as suas necessidades referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA)? O objetivo geral: Apresentar a organização Comunidade Rural Quilombola São Domingos, no município de São Mateus/ES e a sua necessidade acerca da EJA. E como objetivos específicos, propomos: Problematizar sobre o negro no Brasil, a formação dos quilombos, bem como a Comunidade Rural Quilombola São Domingos, no município de São Mateus; Discorrer sobre a necessidade da EJA na Comunidade; Apresentar Projeto de Intervenção, a fim de preparar jovens e adultos para as provas do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA.

Assim, utilizamos, além da pesquisa bibliográfica, a pesquisa-intervenção, a fim de viabilizar a construção de espaços de problematização coletiva junto às práticas de formação e potencializando a produção de um novo pensar/fazer educação. Também lançamos mão de entrevistas, como instrumento aplicado a moradores do quilombo, que cotejou sobre o andamento da pesquisa em questão.

2 | REVISÃO DE LITERATURA

O processo de chegada dos africanos ao continente americano

frequentemente é tema de discussões e reflexões devido ao seu caráter desumano de traslado. Segundo Amaral (2011), para o Brasil foram trazidos cerca de quatro milhões de africanos para trabalhar compulsoriamente nos mais diversos setores que movimentavam a economia da época.

Esse processo, conhecido como escravidão, durou centenas de anos e ainda hoje, apesar de toda contribuição desse povo à construção da nação, ainda há espaço para questionamentos. Trazidos não só pela necessidade de explorar sua força de trabalho, os africanos também dominavam algumas técnicas de cultivo. Isso significa que o tráfico era muito rentável.

Definido por Ximenes (2000) como “condição de escravo; servidão”, a escravidão foi um processo de dominação humana iniciado no século XV, no continente africano, sob o pretexto de que o mesmo já era algo existente naquela região. O que não fica devidamente explicado é que o referido processo era diferente do que foi desenvolvido na Europa e, posteriormente, nas Américas. Segundo Silva (2011, p. 4),

[...] o conceito de servidão ou mesmo escravidão entre os povos africanos, em geral, estava ligado à sujeição hierárquica de suas sociedades ou às guerras entre povos rivais, nada tendo a ver com o escravismo enquanto negócio.

E sob esse pretexto, a escravidão cresceu largamente nos séculos XVI e XVII, devido à necessidade de mão de obra especializada, após a conquista das Américas. No Brasil, em sua colonização, além de base econômica, a escravidão foi também o fundamento de esferas da vida social e política (SILVA, 2011). Uma vez em território brasileiro, os que conseguiam sobreviver à captura e a travessia pelo Atlântico, eram confrontados com uma realidade severa e humilhante. Aqui, segundo Albuquerque (2006), eles eram levados a armazéns próximos ao porto, alimentados, lavados, besuntados em óleo para disfarçar as feridas na pele, tratados mentalmente a fim de evitar suicídios e, posteriormente, leiloados.

Albuquerque (2006, p. 43) afirma que, “[...] através do tráfico africano, os portugueses puderam colonizar o território que mais tarde passaria a se chamar Brasil”. Estes participaram ativamente na construção da identidade do povo brasileiro e contribuído para construção da cultura, tradições, religião e idioma.

E ainda:

Pode-se definir, em nível de Brasil, que a cultura que cerca seus habitantes é uma herança social provinda dos portugueses, italianos, espanhóis, índios e negros. Sobretudo os últimos deixaram sua cultura evidente principalmente considerando sua trajetória pelo Brasil, sua história carregada de sofrimentos e preconceitos que se perpetuam, ao lado da cultura, até os dias de hoje (BATISTA, 2009, p. 2).

Evidentemente, a história do negro escravizado no Brasil não se constituiu somente de submissão. Várias foram as formas de resistência à violência sofrida, com revoltas, fugas, assassinato de senhores, abortos, tentativas de suicídio e suicídio (principalmente por afogamento e por ingestão de terra) (SILVA, 2011).

Entretanto, de todas as formas de resistência, a que nos importa para o presente estudo é a sua materialização através dos quilombos.

Ainda segundo Silva (2011, p. 8),

[...] a resistência negra muitas vezes foi marcada por uma territorialidade, os quilombos, estes livres e sagrados foram uma das primeiras formas de defesa dos negros, contra não só a escravidão, mas também à discriminação racial e o preconceito.

Os quilombos ou mocambos existem desde a época colonial e podem ser encontrados ainda hoje em suas comunidades remanescentes. Algumas delas, aliás, nascidas no próprio contexto da escravidão. A sua representatividade na imaginação dos que a ele recorriam sempre foi a mesma: liberdade. No quilombo, os negros viviam sob forma de partilha de alimentos e atividades para o bem comum, apesar de desavenças e desigualdades presentes no dia-a-dia.

No município de São Mateus também houve a organização de quilombos, que deram origem aos quilombolas, assunto de interesse do presente estudo.

Nardoto afirma que,

As notícias que se encontram a respeito de quilombos na região de São Mateus asseguram que eram pequenos e que havia um, um pouco maior, dentro dos limites da fazenda Campo Redondo, de propriedade do comendador Reginaldo, filho de Dona Rita. Era o quilombo do Negro Rugério, ou Rogério (2016, p. 150).

Ainda de acordo Nardoto (2016), esse quilombo do Negro Rugério, localizado nas proximidades do córrego Santana e do córrego São Domingos, corresponde hoje ao povoado de Santana, em Conceição da Barra. Essa localidade fica dividida entre os municípios de São Mateus e Conceição da Barra.

Acreditamos que a chegada dos escravizados em São Mateus tenha ocorrido desde o início da colonização, devido a necessidade de mão de obra.

Todo o processo histórico relativo a São Mateus nos três primeiros séculos de existência como aldeia, vila e município foi marcado predominantemente pela produção agrícola, em especial pela fabricação e exportação de farinha de mandioca, um dos componentes mais importantes da alimentação brasileira até bem pouco tempo (NARDOTO, 2016, p. 144).

Após a escravidão, em São Mateus, assim como em várias cidades do Brasil, alguns fazendeiros conseguiram manter os ex-escravos aos seus serviços. Uns em

troca de pagamento, outros em troca de pedaços de terra para sua subsistência. Nardoto (2016, p. 158) afirma que, “[...] os ex-cativos da fazenda de Olindo Gomes dos Santos ganharam terra do seu filho Arthur Santos, que era casado com uma ex-escrava. Essas terras deram origem às atuais comunidades de Serraria e São Cristóvão”.

Responsável pelo sofrimento de milhões de homens e mulheres, incluindo crianças, o comércio de escravos foi impulsionado principalmente pela necessidade portuguesa de produzir alimentos que tinham alta demanda na Europa, como pontua Leite (2017, p. 1),

[...] para garantir uma produção agrícola em grande escala e extraordinários lucros, foi instituído o tráfico e a escravização desregrada de homens e mulheres no empreendimento colonial português dentro do Brasil.

Para o Espírito Santo, o tráfico de escravos, de forma direta, tem seu primeiro registro oficial datado de 1621. Entretanto, acredita-se que os escravos africanos já estivessem no estado, talvez desde 1540, com o início do plantio de cana-de-açúcar.

Pode-se afirmar sua presença, com certeza, desde 1550, conforme a arrematação dos bens de um feitor da capitania, pois nesse documento aparecem listados 12 escravos. Também é necessário destacar que os historiadores são unânimes em afirmar que a Capitania do Espírito Santo era uma das que mais fazia contrabando de escravos (MACIEL, 2016, p. 64).

Nesse período, o Espírito Santo era uma província essencialmente agrícola e a urgência de incorporar lucros, através da agricultura, intensificou a necessidade por mão-de-obra escrava. De acordo com Nardoto (2016), a cana-de-açúcar era a principal riqueza mundial da época, o que tornaria compreensível a ânsia do colonizador em conseguir escravos. Nardoto (2016, p. 144) confirma que “[...] juntamente com a cana de açúcar, a mandioca e, posteriormente, as minas e o café requeriam braços fortes para o trabalho do campo. Daí o incremento significativo da população negra na Província do Espírito Santo”.

Havia outras atividades exercidas pelos escravos, além da agricultura.

Nesse caso, é necessário destacar que os negros exerceram todos os tipos de trabalhos rurais e urbanos existentes. Mas é importante destacar que muitas dessas atividades requeriam inteligência, iniciativa e conhecimentos técnicos, como o extrativismo mineral e vegetal; os serviços domésticos de todos os níveis; o artesanato e as manufaturas com argila, madeira, couro e metais; os trabalhos como tripulantes de embarcações fluviais e marítimas; pescadores; artistas; ferreiros; consertadores de armas e serralheiros; criadores de animais etc. (MACIEL, 2016, p. 87).

Diante do exposto, acreditamos na contribuição da força de trabalho escrava em toda atividade geradora de lucros do contexto histórico da época. Foram também protagonistas na formação cultural brasileira.

Escravizados e libertos, interagindo, a partir de seus saberes e costumes, com as outras nações africanas, inclusive com as culturas ameríndias, caboclas e ibéricas, foram agentes criativos de novas formas de sociabilidade e pertencimento. Os vários povos subsumidos na nação mineira participaram e se organizaram nas irmandades católicas, com suas folias e batuques, de onde emergiram reisados, maracatus, bumbas meu boi e tantas outras manifestações da cultura popular negro-brasileira. Os “africanos ocidentais”, jejes e nagôs, forneceram o modelo organizacional de formas rituais e de associativismo religioso que resultaram no candomblé da Bahia, no xangô de Pernambuco e no tambor de mina do Maranhão. Eles contribuíram também na culinária regional, com o azeite de dendê, por exemplo, e influenciaram as formas rítmicas da musicalidade nacional. Essa herança cultural, plural e complexa teve ainda desdobramentos na história intelectual do país, centrando debates sobre identidades negras, patrimônio e políticas públicas que atravessam a academia, os movimentos negros e as instituições do Estado. Todavia, dinâmicas transnacionais em volta da cultura yorubá continuam a interligar o Brasil com o continente africano e sua diáspora atlântica (SCHWARCZ et al., 2018 p. 44).

Ainda de acordo com Schawarcz (2018), não existia uma única cidade no Brasil, que não tivesse a incidência da população negra.

Havia sempre uma considerável incidência de população negra de muitas origens - basicamente africanos -, que vincaram o espaço urbano com suas identidades, linguajar, roupas e costumes. Escravos eram mensageiros, carregadores, cozinheiros, quituteiros, barbeiros, ferreiros, catadores de piolho, curandeiros, e executavam todo tipo de trabalho que se possa imaginar (SCHWARCZ et al., 2018 p. 24).

Assim, além da indiscutível contribuição dos escravizados para construção econômica do Brasil, estes também contribuíram para construção da identidade cultural. No Espírito Santo, as fugas, rebeliões e formação de quilombos aconteceram de forma abrangente. De acordo com Maciel (2016, p. 103), “[...] o número de quilombos era tão grande que praticamente espalhavam-se por quase todo o território da província”.

3 I PERCURSO METODOLÓGICO

Lançamos mão de uma pesquisa intervenção, como meio para alcançar os objetivos pretendidos. A intervenção retrata a necessidade de os remanescentes quilombolas terem acesso à educação, principalmente no que diz respeito à EJA, tendo em vista a sua constituição, características, potencialidades e desafios na

atualidade.

Para coleta de dados, utilizamos a entrevista em grupo para ser aplicada com os participantes da comunidade quilombola referida. Os moradores foram submetidos a uma conversa informal e em grupo para conhecimento de sua realidade social e educacional. Além disso, houve relato de experiência, a partir da percepção dos professores voluntários, participantes da intervenção.

Localizado no interior do Espírito Santo, a 245 km de Vitória, o município de São Mateus limita-se ao norte com os municípios de Boa Esperança, Pinheiros e Conceição da Barra; ao sul com São Gabriel da Palha, Vila Valério, Linhares e Jaguaré; a Leste com o Oceano Atlântico e a oeste com Nova Venécia. O território do atual município de São Mateus foi primitivamente habitado pelos índios Aimorés. Os primeiros colonizadores chegaram em 1544 e estabeleceram um núcleo populacional à margem direita do rio Cricaré.

4 I A EDUCAÇÃO DE NEGROS E ESCRAVOS NO BRASIL

Ao buscar compreender o processo histórico da educação brasileira, torna-se evidente, em sua construção, as omissões, falhas, retrocessos e, principalmente, as lutas das classes que buscaram e buscam defender o seu direito ao acesso educacional. Entretanto, dentre as esferas de exclusão ora citadas, apenas aquela relacionada à condição de escravo foi abordada no presente tópico por ser de interesse do trabalho. Durante o período em que a escravidão foi legal no Brasil, um decreto de proibição da escolarização dos escravos foi promulgado. De acordo com Fonseca (2002, p. 29), essa exclusão pode ser compreendida sob dois prismas:

Primeiro, pelo perigo que uma educação voltada para o desenvolvimento das faculdades intelectuais poderia representar para a estabilidade da sociedade escravista; e, segundo, pela influência negativa que os escravos poderiam exercer nos estabelecimentos de ensino. A primeira delas baseia-se em uma concepção de dominação que entendia que os escravos não poderiam ter acesso a práticas como a leitura e a escrita e, muito menos, desenvolver suas faculdades intelectuais. Tais atividades facilitariam sua resistência e favoreceriam a organização de rebeliões que colocariam em perigo uma sociedade onde grande parte da população era composta por escravos.

Apesar disso, a proibição não se estendia aos negros libertos. Todavia, dizer que a educação de negros libertos não era proibida, tão pouco quer dizer que a mesma era incentivada. Segundo Barros (2005 *apud* BASTOS, 2016, p. 5), vários eram os empecilhos impostos para que o negro liberto não conseguisse o acesso a escolarização. Ainda segundo o autor, a falta de vestimentas adequadas, a ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, bem como para adquirir material

escolar e merenda, eram empecilhos impostos aos alunos dessa origem para acessar a escola naquela época.

Com a abolição da escravatura, a maioria dos negros escravizados e nesse momento libertos, foram jogados à própria sorte, sofrendo grandes dificuldades para se incluírem na sociedade. Quem antes os explorava agora não tinha serviço para eles, uma vez que esse deveria ser remunerado.

A partir da década de 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) publicada em 1961, pelo então presidente João Goulart, houve certa ampliação do ensino público no Brasil que permitiu o maior ingresso do negro às salas de aula. Nesta, ficou instituída a educação como um direito de todos, devendo ser ministrada no lar e na escola em igualdade de oportunidades a todos.

Compreendida por comunidades rurais habitadas pelos descendentes dos povos africanos que foram escravizados, os quilombos estão presentes em várias unidades federativas do país. Miranda (2018, p.194) diz que os quilombos atravessam a construção do país e estão intimamente ligados “[...] à diáspora africana, ao racismo no Brasil, aos processos de resistência negra, bem como a cosmologias e territorialidades que compõem especificidades afro-brasileiras”.

De acordo com Leite (2000, p. 3), “[...] o quilombo, então, na atualidade, significa para esta parcela da sociedade brasileira sobretudo um direito a ser reconhecido e não propriamente e apenas um passado a ser lembrado”. Só recentemente as abordagens socioantropológicas vêm discutir as organizações políticas dos quilombos como uma forma de comunidade.

E foi dentro dessa luta por seus direitos sociais, que as comunidades quilombolas, juntamente com os camponeses, conquistaram o direito a uma educação diferenciada, que valorize a história de seu povo, bem como as suas particularidades. De acordo com Arutti (2017, p. 117), foi exigido dos poderes públicos o reconhecimento “[...] não apenas que o preconceito racial implicou em um agravante da exploração da população pobre e rural, mas também que tais grupos se distinguem por formas próprias de organização social e cultural”.

Dentro dessa busca por reconhecimento, vários momentos no âmbito da política educacional podem ser citados, cabendo aqui destacar a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para inclusão no currículo oficial o ensino obrigatório da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, com posterior alteração, em 2008, para inclusão da parcela indígena.

Pautada pela legislação, o município de São Mateus/ES, regulamenta a EJA através da Resolução nº 2 de 08 de abril de 2008, sendo o Conselho Municipal de Educação o órgão responsável por sua elaboração, com o objetivo principal de “[...] resgatar a qualidade da educação oferecida nos cursos noturnos do Ensino

Fundamental, assegurando aos jovens e adultos a formação básica a que têm direito e que lhe é vital para a conquista de melhores condições de vida”.

Entretanto, o poder público geralmente está preocupado apenas com o corte de gastos. Assim, escolas que não atingem um quantitativo de alunos por turma, são fechadas e os alunos são direcionados a outras que ofereçam esta modalidade de ensino. Entretanto, muitos alunos, com as mudanças, desistem.

Outro fator relevante da EJA, em São Mateus, é que muitos gestores usam essa modalidade como ferramenta de correção de fluxo para aqueles alunos com defasagem, acarretada pelas mazelas da vida, promovendo a juvenilização e trazendo consequências de todas as formas, afetando, assim, a todos.

Recentemente homologada, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pontua o compromisso com a educação integral, e o desenvolvimento de competências necessárias ao saber.

A educação básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam, ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa ainda, assumir uma visão plural singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas diversidades e singularidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Apesar disso, o documento não prevê diretrizes voltadas às especificidades da EJA, visto que os participantes de sua elaboração entendem que esta tem que ser contemplada enquanto educação básica, pois, uma diretriz específica pode sugerir uma estigmatização, ou seja, marcas e preconceitos, que levam à exclusão social desses grupos, ficando a cargo das escolas a elaboração de propostas pedagógicas que considerem as necessidades.

[...] as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade em idade própria [...] (BRASIL, 2017, p. 15)

Dessa forma, é necessário que os responsáveis pela educação de cada Estado e Município estejam empenhados na formação e construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam adequadamente às especificidades locais.

Descendentes de africanos que foram escravizados, os moradores da comunidade Quilombola São Domingos, possuem idade variada. As famílias, em sua maioria, estão inseridas no Número de Identificação Social. De acordo com Loureiro (2006), no Espírito Santo, a produção de celulose teve início nos anos de 1950 com o crescimento da demanda mundial por esse produto, associada as condições favoráveis ao plantio de eucalipto, observadas na região. Nesse contexto, surge.

Loureiro (2006, p. 10) destaca que a Aracruz Florestal S/A recebeu dez mil hectares de terra para o plantio de eucalipto e,

[...] a partir dessa concessão, a empresa Aracruz Celulose S/A não cessou de estender seus domínios, incorporando de forma ilícita em seu território áreas de índios, de quilombolas, de posseiros, de pequenos lavradores.

As plantações de eucalipto apresentaram crescimento contínuo nos anos que se seguiram e no ano de 2005, abrangiam cerca de 3,4 milhões de hectares no país (65% da área de florestas plantadas). No Estado do Espírito Santo, no mesmo ano, eram 204 mil hectares de eucalipto plantados (SILVESTRE, 2007).

A chegada da Aracruz Celulose isolou as comunidades negras rurais, expulsou a população para as periferias urbanas, promoveu intensa fragmentação familiar. A degradação ambiental colocou as comunidades em situação de insegurança alimentar, inviabilizou o sistema produtivo tradicional baseado na agricultura, na pesca, na caça e no extrativismo, transfigurou seus costumes e religiões. A água, antes abundante, está escassa. A monocultura consumiu e/ou poluiu grande parte dos rios córregos do Sapê do Norte. A região hoje recebe recursos federais para o “semiárido”, justamente onde predominava a Mata Atlântica (SILVESTRE, 2007, p.18).

Nos dias atuais, apesar do processo de evolução dessas comunidades estar em avanço, principalmente no que se considera a posse definitiva da terra, várias delas apresentam uma certa estagnação no que diz respeito à manutenção e autossustentância.

Silveira (2012) pontua que, a partir da década de 1960, com a chegada da Aracruz Celulose, as matas começaram a ser destruídas, dando lugar à monocultura de eucalipto, o que resultou, não só na diminuição do espaço dessas comunidades, como também na redução da biodiversidade e no empobrecimento do solo.

A Comunidade São Domingos tem sua economia baseada na agricultura de subsistência, vislumbrando na educação, outras possibilidades de sustentabilidade

financeira. Apesar da vontade em buscar o saber e ampliar os conhecimentos, faltam oportunidades para tal, principalmente no que se refere a EJA. As pessoas na faixa etária em torno de 40 anos não tiveram oportunidade de frequentar uma escola presencial. Entretanto, encontramos o “desabafo” de uma moradora de 39 anos, quando indagada sobre as dificuldades de estudar quando mais nova. Ela afirmou: “Era muito longe. Naquela época não tinha ônibus”.

Vê-se que a disponibilização do transporte escolar para a comunidade aconteceu apenas em 2019. Aproveitando o surgimento da temática, perguntamos sobre a existência de transporte escolar na atualidade. Existe, mas somente para atender as crianças de ensino regular. Sim. O transporte não é disponibilizado para as necessidades de estudantes da EJA. “Para as crianças, sim. Agora os adultos, nós tem que ser independente. Quando nós queria estudar, a gente tinha que dar jeito em moto e carro da gente. É longe e eu estudava todo dia”.

A necessidade de dispor de um transporte próprio para o deslocamento até o meio urbano da cidade de São Mateus, localizada a aproximadamente 30 km, para acesso a uma unidade escolar, mostrou ser um empecilho para progressão educacional. Entretanto, apesar das dificuldades, encontramos nessa comunidade pessoas dispostas a retomar os estudos e que encontraram no ENCCEJA uma oportunidade de fazê-lo, conforme afirma essa mesma moradora, que ainda tem motivação para estudar, pois quer ser exemplo para os filhos:

Eu me arrependo sabe!?! Por que eu parei de estudar eu tinha 18 anos. Aí eu fiquei grávida e parei de estudar. Agora eu quero estudar para incentivar os meus filhos a estudar também. Eu falo com eles direto: eu quero estudar pra vocês estudar também, para não parar. Eu acho interessante também o entender das coisas, por que é difícil pra conseguir as coisas, um emprego se não tiver estudo.

Preocupada em apontar caminhos, diante da presente observação, agregada a ideia de organizar uma ação que promova a educação nesse espaço, surgiu a ideia de um projeto de intervenção junto a esses moradores.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observada a realidade educacional dessa comunidade em relação a EJA, uma intervenção foi desenvolvida, visando auxiliar seus moradores no preparo para a prova do ENCCEJA, apontada durante a conversa entre o grupo de interessados. A referida prova, é um exame aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que permite certificar os saberes adquiridos tanto em ambientes escolares quanto extraescolares para pleitear certificação no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2020). E ainda de acordo com Brasil (2020, p. 1), “[...] a participação no ENCCEJA é voluntária e

gratuita, destinada aos jovens e adultos residentes no Brasil e no exterior, inclusive às pessoas privadas de liberdade, que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada”.

Diante da dificuldade que os moradores enfrentam para ter acesso à educação voltada ao ensino de jovens e adultos, o Projeto de Intervenção foi criado e desenvolvido pela pesquisadora visando ajudá-los nesse processo de aquisição de conhecimento preparatório para a prova. Assim, aulas foram ministradas aos sábados, no horário matutino, no período de fevereiro a agosto. Contamos, para tanto, com a ajuda de professores voluntários formados e alunos cursando o Ensino Superior, nas diversas áreas de conhecimento, tais como: Pedagogia, História, Matemática e Ciências.

Tudo foi viabilizado por um morador da comunidade, aluno do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, pois sonha com uma realidade diferente para o seu povo, identificando outras possibilidades de fortalecimento das demandas almejando visibilidade para essa comunidade. Assim, este buscou parcerias para desenvolvimento desta intervenção, como forma de ajudar à comunidade.

Então, quando eu terminei os meus estudos que eu ingressei na universidade, eu pensei assim, no sentido de trazer algo de bom, de retorno pra comunidade pra poder ajudar também, já que desde pequeno eu sempre pensei em trabalhar na área da educação. Então eu pensei em trazer algo de bom pra comunidade voltado pra área da educação também.

No início deste projeto, nós sentimos muita dificuldade, por não ter apoio nenhum para trabalhar com os alunos: o local era de difícil acesso, não tinha material didático-pedagógico, as instalações físicas por empréstimo, eram desconfortáveis. Sem contar o traslado da pesquisadora e demais participantes voluntários.

Para que pudéssemos fazer anotações gerais para a turma, utilizávamos uma lâmina de madeira em substituição ao “quadro” ou lousa, equilibrado de forma precária em um espaço improvisado cedido por um morador em um bar, onde as aulas aconteciam. Apesar do ambiente ser muito simples, rústico e desconfortável, enfrentamos tal situação para que alcançássemos o objetivo proposto e não frustrar as expectativas da turma formada por dez alunos.

Com a carência de material didático (livros e outros recursos), a pesquisadora pensou na possibilidade de conseguir algum material. Surgiu, então, a ideia de solicitar livros de uma instituição educacional privada. E foi atendida.

Nos sábados que se seguiram, após o encontro inicial, professores voluntários ministraram aulas nas diversas áreas de conhecimento, sempre trabalhando com os conteúdos de provas do ENCCEJA de anos anteriores, dando ênfase aos conteúdos

de maior dificuldade para o grupo. A linguagem, oral ou não, propicia a interpretação do mundo e a expressão dessa interpretação, enquanto a leitura permite a releitura, reflexão e ressignificação de ideias, mostrando que quando lemos, temos o poder de descobrir novas possibilidades.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Comunidade Rural Quilombola São Domingos em São Mateus/ES enfrenta os desafios históricos das diferenças sociais e culturais, pois mesmo com o reconhecimento legal das políticas públicas, existe o mito da democracia racial. Tal pedagogia propicia o fortalecimento da identidade dos estudantes, como facilitadora do processo ensino/aprendizagem, embora as condições de tempo, estrutura física e material didático não tenham sido suficientes.

Dessa forma, a pesquisa evidenciou a necessidade de oportunizar à comunidade pesquisada, a EJA. Nesse contexto, a pesquisadora percebeu a oportunidade de fazer algo pela comunidade diante dos desafios enfrentados, ofertando aulas com o auxílio de educadores voluntários e comunidade, com objetivo de prepará-los e potencializá-los para a prova do ENCCEJA.

Tal experiência foi muito importante para todos os participantes, sem contar que, após essa trajetória, verificamos que, dos dez alunos matriculados no projeto, três conseguiram passar no exame e os demais ficaram com pendências e a promessa de, com a doação de livros para si e os demais para a comunidade, poderão se organizar melhor para o próximo exame.

No desenvolvimento das propostas didáticas, percebemos que, para promoção da educação quilombola, é importante a existência de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, de modo a articular as vivências dos alunos com o conhecimento escolar, principalmente se tratando da EJA. Trazer o diálogo, tendo como referência a tradição cultural e histórica possibilita o processo de inserção, de empoderamento e visibilidade na sociedade.

Podemos afirmar que cada encontro possibilitou uma experiência rica em aprendizado para todos os envolvidos, pois, dentro da proposta pedagógica, tudo era permeado com muito diálogo e trocas entre docentes e discentes. Os encontros se fortaleciam a cada dia. Laços foram estreitados pela afetividade e respeito mútuo constatado entre os envolvidos.

Assim, estimulamos aqueles que pretendem lançar mão dos seus saberes em prol dos que necessitam, que não hesitem em fazer. Deixamos aqui registrada a nossa experiência, esperando que seja replicada em outras comunidades, quilombolas ou não, em prol de contribuir com a educação do nosso país.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, W. R.; FRAGA FILHO, W. **Uma história do negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

AMARAL, S. P. **História do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.

BASTOS, M. H. C. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). **Cadernos de História da Educação**, v.15, n.2, p. 743-768, maio-ago. 2016.

BATISTA, L. H. C. S. **A trajetória do negro no Brasil e a importância da cultura afro** (Monografia). Alegre, 2009.

BRASIL. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 17 maio 2019.

_____. **Decreto nº 62.455**, de 22 de março de 1968. Institui a fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62455-22-marco-1968-403852-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 abr. 2020.

_____. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 17 maio 2019.

_____. **Movimento Brasileiro de Alfabetização Assessoria de Organização e Métodos MOBRAL**: sua origem e evolução. Rio de Janeiro, 1973.

_____. **Decreto nº 91.980**, de 25 de novembro de 1985. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 abr. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 abr. 2020.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 27 abr. 2020.

_____. **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: 30 maio 2019.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: história. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

_____. **Lei nº 9.608**, de 18 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre o serviço voluntário e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19608.htm. Acesso em: 27 abr. 2020.

_____. **Lei Nº 10.639**, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 30 maio 2019.

_____. **Lei nº 11.645**, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 30 maio 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF: CNE, 2010.

_____. **Resolução nº 8**, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 20 nov. 2012.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

_____. **Educação quilombola**. Brasília: SEED/MEC, 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 abr. 2020.

_____. **Enceja**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/enceja>. Acesso em 28 mar. 2020.

CARRIL, L. F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 69 abr.-jun. 2017.

DOMINGUES, P. *Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos*. **Tempo** [online]. 2007, vol.12, n.23, pp.100-122.

FAUSTO, B. **História concisa do Brasil**. São Paulo: EDUSP/IMESP, 2000.

FONSECA, M. V. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: CAMPOS, M. M. M. (Org.). **Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2001.

FONSECA, M. V. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. **Revista brasileira de história da educação** nº 4 jul./dez. 2002.

LEITE, I. B. Os quilombos no Brasil: questões, conceitos e normativas. **Etnografia**. Vol. IV (2). pp. 333/354, 2000.

LEITE, M. J. S. Tráfico atlântico, resistência e escravidão no Brasil. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana** - Ano X, NºXIX, agosto/2017.

LOUREIRO, K. A instalação da empresa Aracruz Celulose S/A e a “moderna” ocupação das terras indígenas Tupiniquim e Guarani Mbya. **Revista Ágora**, Vitória, n.3, 2006, p. 1-32.

MACIEL, C. **Negros no Espírito Santo**. 2. ed. Vitória, (ES): Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016.

MIRANDA, L. C. P. A trajetória da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade. **Seminário de Iniciação Científica**. Eventos do IFNMG - Montes Claros, 2016.

MIRANDA, S. A. Quilombos e educação: identidades em disputa. Educar em disputa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 193-207, maio/jun. 2018.

NARDOTO, E. O. **História, geografia e economia de São Mateus**. São Mateus: Ed. do Autor, 2016.

ROCHA, E P. G. **O que é etnocentrismo**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

ROCHA, M. L. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2003, 23 (4), 64-73.

SANTOS, A. O. A história da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no século XIX. **XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - Curitiba, 2013.

SÃO MATEUS. **Resolução nº. 02**, de 02 de abril de 2008. Regulamenta e estabelece normas para oferecimento da Educação de Jovens e Adultos – EJA no município de São Mateus/ES. Disponível em: <https://www.saomateus.es.gov.br/uploads/conselhosmunicipais/swnk0ch5b6lqyrpoxe49dgzjaf2vit8u13m7.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. S. (Orgs). **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, S. R. A trajetória do negro no Brasil e a territorialização quilombola. **Revista NERA** – Ano 14, Nº. 19 – Julho/Dezembro de 2011.

SILVEIRA, A. F. S. A identidade quilombola e o processo de reconhecimento de terras. **XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária**. Uberlândia, 2012.

SILVESTRE, D.; RODRIGUEZ, M. E. **Eucalipto/Aracruz Celulose e violações de direito humanos**. Processo de Articulação e Diálogo. Rio De Janeiro, 2007.

XIMENES, S. **Minidicionário Ediouro da Língua Portuguesa**. 2 ed. reform. – São Paulo: Ediouro, 2000.

APÊNDICE I – PROJETO DE INTERVENÇÃO

Tema: Experiências educacionais na formação de professores e atuação dos discentes frente as novas formas de tecnologias de ensino remotas

JUSTIFICATIVA: O direito a uma educação de qualidade e que respeita as especificidades de sua clientela é assunto atual, relevante e que ainda sofre regulações. No que tange a educação quilombola, a necessidade de uma educação desenvolvida na própria comunidade, tem sido abordada nas legislações pertinentes. Entretanto, essa realidade não tem sido observada. Na Comunidade Rural Quilombola São Domingos, observamos a ausência de uma unidade escolar inserida na localidade. Observamos também, a dificuldade que os moradores, que não foram escolarizados em idade regular, enfrentam para ter acesso a escola, pois não existe a oferta de transporte escolar para essa clientela e, o deslocamento até a área urbana nem sempre é possível por meios próprios.

OBJETIVOS: Geral: Promover o acesso à educação na comunidade rural quilombola São Domingos, através da educação a distância, em parceria com a Prefeitura Municipal de São Mateus, no que tange a viabilização do espaço, de ao menos um computador e de acesso à internet. **Específicos:** Discorrer sobre a importância da educação para formação do pensamento crítico, e também como direito fundamental e garantia da dignidade da pessoa humana; Apresentar esse projeto a Prefeitura Municipal de São Mateus, para que a instituição, através do estabelecimento de parcerias, possa viabilizar a realização deste; Discutir sobre as maneiras de viabilização desse projeto, apresentando diferentes estratégias para que o objetivo principal seja alcançado; Incentivar a participação dos profissionais da educação e o engajamento dos discentes nas aulas a distância e nas aulas presenciais que ocorrerão mensalmente.

METAS: A criação de um espaço, na comunidade rural quilombola São Domingos, onde seus moradores tenham acesso a pelo menos um computador com internet, onde eles possam estudar a distância; Viabilizar, através de parcerias, a promoção de aulas a distância que possam auxiliar os moradores da comunidade ora citada, em sua formação educacional; Fomentar o pensamento crítico, através da promoção de uma educação libertadora; Possibilitar aos professores o desenvolvimento de trabalhos junto aos alunos, nos encontros mensais, contribuindo para um melhor desempenho no *ENCCEJA*.

HIPÓTESES: Apoio da Prefeitura Municipal de São Mateus; Participação de docentes, de forma voluntária, das diferentes áreas do conhecimento; Disponibilidade de recursos físicos e tecnológicos; Organização de um cronograma, que seja compatível com o calendário escolar e que possa ser viabilizado no ensino

a distância; Seleção de temas que sejam adequados ao currículo do ENCCEJA; Continuidade do projeto nos anos posteriores, com as devidas adequações caso necessário.

METODOLOGIA E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: Esse projeto de intervenção busca promover a prática de aulas a distância, na Comunidade Rural Quilombola São Domingos, para que os participantes possam prestar o ENCCEJA. Para a implementação e execução do projeto é muito importante a contribuição dos poderes públicos, a adesão dos docentes voluntários e, a sensibilidade para trabalhar as dificuldades dos discentes, abordando os assuntos pertinentes ao conhecimento preparatório, respeitando o saber do aluno.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS: ENCONTROS PRESENCIAIS MENSALIS: Em um primeiro momento, a realização do encontro presencial será para esclarecer os moradores quanto aos objetivos desse projeto, as metas, as possibilidades, a viabilização e o efetivo desenvolvimento deste. Nesse encontro, será esclarecido também sobre a prova do ENCCEJA, no que tange a inscrição e realização da referida prova; Em um segundo momento, os moradores que desejarem participar desse projeto, iniciarão seus estudos com docentes voluntários das diferentes áreas do conhecimento. Esses encontros deverão acontecer em espaço construído com recurso público, para a presente finalidade, e que seja equipado com o básico necessário a promoção de uma educação de qualidade. Além disso, o transporte desses docentes voluntários deverá ser viabilizado pela prefeitura do município. Estratégias: aula expositiva sobre os conteúdos pertinentes ao currículo do ENCCEJA. Tempo da atividade: 180 minutos. VÍDEOS E FILMES. Sugerimos a apresentação de vídeos curtos do Youtube que abordem os temas pertinentes ao currículo elaborado para o ENCCEJA; Sugerimos a apresentação de vídeo aula sobre os conteúdos previstos no currículo elaborado em colaboração; SIMULADOS. Organização e viabilização de simulados, de forma que possamos preparar os participantes deste projeto, para o prova do ENCCEJA. Para tal, os temas e questões das provas dos anos anteriores serão trabalhados nas aulas presenciais e a distância. Com a aplicação de simulados, esperamos contribuir na preparação psicológica destes.

CRONOGRAMA E PLANILHA DE CUSTOS: O cronograma de implantação do projeto dependerá da viabilização feita pela Prefeitura Municipal de São Mateus, onde, posteriormente, o cronograma de desenvolvimento deverá ser planejado com todos os agentes envolvidos no projeto, levando em conta a disponibilidade do docente voluntário e também da comunidade ora citada.

AValiação: O presente projeto deverá ser avaliado continuamente, sendo observado os resultados alcançados na prova do ENCCEJA, para que possamos adequá-lo se assim for necessário.

RESULTADOS ESPERADOS: Esperamos contribuir para escolarização dos moradores da comunidade quilombola São Domingos de forma que estes se sintam motivados em prosseguir com a busca pelo conhecimento científico. Assim, almejamos a aprovação dos alunos participantes do projeto na prova do ENCCEJA e, sua continuidade nos estudos. Esperamos também, que esse projeto possa motivá-los na busca de uma realidade diferente.

CONCLUSÃO: Sabemos da importância em ofertarmos um ensino de qualidade, que atenda aos anseios da sociedade e que respeite as especificidades dos discentes. Dentro da educação quilombola essa oferta precisa ocorrer em terras próprias e pautar-se na valorização da identidade desse grupo. No que se refere a escolarização dos moradores da Comunidade Rural Quilombola São Domingos, observamos a inexistência de uma unidade escolar na região. Observamos ainda, a inexistência de transporte escolar para atender os anseios das pessoas que precisam frequentar a modalidade educacional EJA. Assim, propomos o presente projeto de intervenção com vistas a promover a escolarização dessa clientela, promovendo assim a equidade. Para tanto faz necessário seguir todas as estratégias propostas, encontros presenciais, vídeos e filmes e simulados, afim de promovermos a escolarização dos alunos da comunidade ora citada, que não conseguiram fazê-lo em idade regular. Acreditando no caráter transformador que a educação assume, esperamos que esse projeto possa contribuir com a escolarização dos moradores dessa comunidade e gerar subsídios para o desenvolvimento de ações iguais ou semelhantes em outros locais.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA SALA DE AULA: PERSPECTIVAS PARA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

Data de aceite: 01/09/2020

Tatiana da Conceição Gonçalves

<http://lattes.cnpq.br/8645021678751615>

Mônica do Socorro de Jesus Chucre

<http://lattes.cnpq.br/7502439292182149>

RESUMO: As aulas de Língua Portuguesa tornam-se, embora não se restrinja apenas a esta disciplina, as responsáveis pelo aprimoramento da proficiência de leitura e de escrita do aluno em sala de aula. Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo apresentar uma proposta de ensino de língua portuguesa assentado no estudo de gêneros discursivos/textuais por meio da aplicação de uma sequência didática (SD). Por conseguinte, os procedimentos metodológicos estabelecem-se na proposta de SD para o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula, ancorada em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os resultados obtidos permitiram comprovar que entre os alunos do 6º ano do ensino fundamental, além da aceitabilidade pela exploração do gênero abordado, ratificou-se que o fomento à leitura e à produção de escrita de forma prazerosa gerou nos alunos a produção criativa, que contribuiu para o professor repensar e reelaborar as atividades orais e escritas de linguagem. O referencial teórico norteador fundamentou-se em Antunes (2010), Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) e Mendonça (2010), além dos documentos oficiais Parâmetros Curriculares – PCN (2000) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Produção textual.

Sequência Didática. Histórias em quadrinhos.

ABSTRACT: The Portuguese language classes become, although not restricted to this discipline, those responsible for improving the student's reading and writing proficiency in the classroom. In this sense, the present article aims to present a proposal for teaching Portuguese language based on the study of discursive / textual genres through the application of a didactic sequence (SD). Therefore, the methodological procedures are established in the didactic sequence proposal for the use of comic books in the classroom, anchored in Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). The results obtained showed that among students in the 6th year of elementary school, in addition to accepting the exploration of the genre covered, it was confirmed that encouraging reading and writing production in a pleasant way generated in students the creative, production that contributed to the teacher rethink and rework the oral and written language activities. The guiding theoretical framework was based on Antunes (2010), Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) and Mendonça (2010), in addition to the official documents Curriculum Parameters - PCN (2000) and Curricular Common Base - BNCC (2017).

KEYWORDS: Reading. Text production. Following teaching. Comics.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E OBSERVAÇÕES INICIAIS

Urge à educação brasileira um repensar sobre a prática docente, uma vez

que o panorama educacional que se desenvolve, hoje, neste contexto de crescente emancipação informativa e tecnológica, requer atualizações constantes dos docentes, por isso a importância de se elevar a competência profissional desses educacionais e, como consequência, a de seus alunos, com o intuito de que juntos – professores e alunos - possam atuar ativamente no contexto social, promovendo transformações e compreendendo o processo sócio-histórico-contemporâneo sob uma perspectiva diacrônica e sincrônica.

Nesse contexto, intenciona-se a elevação da qualidade do ensino, alcançando-se, dessa forma, a motivação dos alunos e dos professores inseridos nesse processo, aumentando a escolaridade qualitativa, objetivo de quem realmente se preocupa com a proeminência da educação.

A proposta pedagógica deste estudo está envolta na formação cidadã do aluno para a atuação em sociedade, em confluência com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, visto que os conteúdos curriculares propostos visam à preparação desse cidadão-aluno para saber portar-se nas diferentes situações vivenciadas, que requeiram o uso da língua para o estabelecimento das interações, com efeito, esse saber “portar-se” diz respeito à adequação da língua aos distintos ambientes, os quais exigem condutas e ações de linguagem específicas.

Assim sendo, o estudante desse meio sócio-histórico, em que a linguagem dinamiza-se continuamente, deve ser um poliglota da língua, como disse o gramático Evanildo Bechara

(2001). Nessa perspectiva, o professor tem papel preponderante na formação discursiva do aluno, por conseguinte, cabe a esse profissional oferecer ao discente o contato com as várias linguagens, fato que se concretiza com uma metodologia de ensino assentada no estudo dos gêneros discursivos/textuais, a fim de promover o ensino de língua portuguesa ancorado no processo de escolarização focado na proficiência das habilidades de leitura, de compreensão e interpretação e de produção de textos.

Os PCN (Brasil, 2000) advertem sobre a necessidade de exposição do aprendente à diversidade de gêneros discursivos/textuais de circulação social, como um dos princípios básicos do ensino da língua materna, já que esse documento menciona as teorias sociointeracionistas, as quais se consolidam nessas formas textuais. Desse modo, o texto é visto como a concretização das distintas situações de interação e, portanto, deve ser estudado em todos os seus aspectos de textualização e de textualidade, incluindo-se, nesse contexto, as unidades linguísticas, não como prioridade, mas como fonte integrante da constituição de parágrafos, de segmentos textuais e de textos como um todo, dotados de significação e de sentidos, os quais são um instrumento ímpar no ensino da língua que se queira ajustado aos usos sociais.

Diante disso, o uso das histórias em quadrinhos nesta pesquisa dar destaque

às práticas de leitura e de produção de texto no ambiente escolar, tendo em vista que é um gênero que estimula o prazer de escrever de forma criativa e prazerosa, com isso, mostrando ao aluno não só a necessidade de se compreender as ideias e as intenções dos autores, mas também a de buscar nos textos os efeitos de sentido no que se lê e no que se escreve.

É por isso que as aulas de Língua Portuguesa devem ser amparadas pelas novas teorias da linguagem, que não mais se restringem à metalinguagem, mas, sobretudo, ao estudo do desenvolvimento da competência comunicativa e da competência textual do aluno, cristalizadas na oralidade, na produção, na leitura e na análise de diversos gêneros, o que tende a subsidiar e a consolidar a formação integral dos alunos.

POSTULADOS TEÓRICOS

Tendo em vista a experiência teórico-metodológica adquirida em nossas experiências profissionais, este trabalho tem como eixo norteador o gênero História em Quadrinhos e fundamenta-se em uma linha teórica que tem o texto como recurso/instrumento imprescindível no processo ensino-aprendizagem, por essa razão a escolha de Bakhtin, Marcuschi, Ingedore Koch, Irandé Antunes, entre outros que dialogam com a ideia de ter o estudo do texto como base para troca de experiências e de conhecimentos, a fim de que seja(m) alcançado(s) aprendizado(s).

Sabemos, hoje, com maior incidência e visibilidade, que o hábito de leitura, em muitos casos, é uma realidade distante na vida escolar, familiar e social de vários alunos, uma vez que tanto a motivação (para) quanto o desenvolvimento do ato ler constituem uma tarefa que demanda não só criar condições para encaminhar o estudante para essa ação, como também muito esforço e dedicação daquele(a) que é responsável (pela) e/ou mediador da formação do aluno.

A despeito desse fato, percebemos que a sociedade, da forma como se projeta hoje, na atualidade, preocupada com o fator tempo, não busca dispor, com frequência, de momentos para leitura, visto que o “tempo” estigmatiza-se como um “inimigo” desse espaço que a leitura deveria ter na formação das pessoas. É por essa razão que a escola torna-se a real detentora dessa responsabilidade voltada para o ato de ler, driblando e ajustando o cronograma de atividades para a oferta de aprendizados disciplinares e interdisciplinares com o incentivo à leitura.

Levando-se em consideração o que fora exposto acima, buscamos, nesta pesquisa, ter como cerne as HQs, as quais apresentam uma configuração dinâmica, remetente a uma narrativa gráfico-visual de linguagem acessível, com efeito, destinada a um público heterogêneo.

Ao longo dos estudos desenvolvidos, tivemos o contato com propostas

teórico-metodológicas que tinham como suporte os gêneros discursivos/textuais, que são formas de comunicação social totalmente vinculados à vida cultural, uma vez que funcionam como meios de ação social delimitados a situações contextuais tanto empíricas como formais, porquanto, não são estanques e demandam a habilidade humana de criação, tendo em vista que a sociedade possui múltiplas atividades socioculturais.

Esse fato reflete-se no que (MARCUSCHI, 2008, p. 149) afirma “os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem...”. Nessa direção, nós, assentadas no papel social docente, percebemos e compreendemos a necessidade de contribuir com a formação cidadã do aluno, por isso é que se decidimos desenvolver um trabalho com as HQs da mídia escrita, para que pudéssemos convertê-las em leitura para o aluno que, supostamente, não tem desenvolvido, em vários casos, o perfil de leitor proficiente.

Diante disso, como esse gênero apresenta-se heterogêneo, poderá proporcionar ao aluno um contato com uma variedade discursiva, formal e de estilo enriquecedora para o aprendizado, dessa maneira, poderá, também, aos poucos, conduzi-lo a um interesse maior pelo universo da leitura.

UM RECORTE HISTÓRICO DOS TEXTOS EM QUADRINHOS: INTERFACE PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM

As HQs chamadas de “arte sequencial” tiveram, segundo Lovetro (2011), início nas pinturas primitivas, nas quais os desenhos eram usados para o estabelecimento de comunicação, esse gênero, a princípio visto como um recurso, atravessou milênios sendo usado por diversas civilizações, associado ou não à linguagem verbal. Assim, embora se admita que essa categoria textual encontre rudimentos na pré-história, seus precursores de fato o consolidaram na Europa, em meados do século XIX, com as histórias de Buch e de Topffer. No final desse século, nascia o primeiro herói dos quadrinhos, o Menino Amarelo (Yellow Kid), desenhado por Richard Outcault e publicado semanalmente no jornal New York World.

No século XX, os jornais eram o veículo ideal para a expansão das HQs e de sua diversificação. Desde então, os quadrinhos têm-se desenvolvido, passando, então, a circular em publicações exclusivas, os gibis, e, também, é claro, no meio virtual.

Esse gênero, até pouco tempo, na escola, não possuía espaço, pois havia certo preconceito por se acreditar que o propósito central desses textos era simplesmente o humor. Sob essa visão, de certo, equivocada, no próprio contexto dos livros didáticos de português (LDP), por exemplo, até os anos de 1970, pouco se via de HQs; já na década de 1990, elas timidamente apareciam nos livros didáticos

em geral, ainda assim, em seções sem grande “relevância”, do tipo “Divirta-se”, “Só para ler” ou “Texto suplementar”, sendo raríssimos os casos em que uma HQ figurava como texto central de uma unidade, a não ser para análise gramatical.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A APLICAÇÃO DESTES ESTUDOS

As autoras deste trabalho, ao desenvolverem-no, numa turma de quinta série, em parceria com a professora de língua portuguesa, perceberam a aceitação dos alunos em trabalhar com as HQs, até mesmo pelo papel bidimensional das linguagens (verbal e não verbal) para a construção de sentido e/ou sentidos no momento da leitura. Por conseguinte, vejamos o que Mendonça fundamenta acerca disso:

[...] o papel de semioses distintas (verbal e não verbal) para a construção de sentido termina por tornar as HQs acessíveis não só aos adultos com baixo grau de letramento, mas também às crianças que podem apoiar-se nos desenhos para produzir sentidos. (2010, p.218)

Um ponto relevante, hoje, no trabalho com as HQs é a estratégia usada pelos produtores desse gênero na inserção de instruções, de técnicas para o condicionamento de atitudes (materializados em alertas/ campanhas de combate a doenças), objetivando esclarecimentos sobre determinados temas polêmicos. Em alguns países, incluindo-se o Brasil, esses textos são usados até para o ensino de matérias consideradas complexas, como a Filosofia, a Literatura, entre outras.

Outro ponto bastante considerável, é que como os gêneros podem transmutar-se, uma vez que um texto expositivo ou um texto didático poderá passar a funcionar, pelas características assumidas, como HQ. Esse fato pode ter grande impacto na aprendizagem de disciplinas, vistas por alguns, dependendo da capacidade de aprendizado e de absorção de conhecimento, como matérias que apresentam um certo grau de dificuldade, tal como Matemática, História, Geografia e Biologia.

A esse respeito, Márcia Mendonça ressalta:

Os desenhos associados à sequência narrativa funcionam como recursos didáticos poderosos, tornando tanto mais acessíveis quanto mais palatáveis, tópicos complexos, com os quais os professores têm dificuldade na prática docente. (Idem, 2010, p. 223)

Pela observação a esses aspectos, compreendemos que não se deve subjugar a importância de se trabalhar com o aluno uma análise mais específica do gênero HQ, que por meio de problematizações, estabeleçam-se reflexões relacionadas à constituição dessa categoria textual, considerando-se modo(s) de circulação, subtipo(s), elementos icônicos estruturadores, tais quais a forma,

o contorno e os tipos de balão, bem como o tamanho e o tipo das letras para a expressão de sentimentos, a disposição do texto, percebendo-se que a conjunção disso tudo direciona para o estabelecimento da congruência de sentido(s). Com efeito, sem dúvida, todos esses recursos elencados constituem um material rico para o entendimento dos múltiplos recursos e usos da linguagem, os quais estão socialmente previstos nestes textos (HQs).

Em face disso, observamos e compreendemos com a leitura de autores que têm o texto como eixo norteador de suas pesquisas, portanto, como foco de aprendizagem e, é claro, por meio das experiências de sala de aula, que é imprescindível trabalhar a disciplina Língua Portuguesa assentada em teorias consolidadas nos princípios de textualização/textualidade. Por isso, Bakhtin (2003) tem como pressuposto para suas concepções de dialogismo, o texto/enunciado, base, fulcro, lugar central de uma investigação sobre o papel social do homem. Com efeito, esse teórico afirma que texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina nas ciências humanas.

Este trabalho também destaca que as aulas de Língua Portuguesa devem ser dinamizadas, enriquecidas com os gêneros discursivos/textuais, não dando prioridade apenas aos ensinamentos de regras gramaticais voltadas para as classificações morfosintáticas de palavras, expressões, frases, períodos, normas essas, instituídas pelas gramáticas e ensinadas, na maioria dos casos, de forma mecânica e estanque.

De todo modo, trabalhar a análise de textos possibilita ao aluno desenvolver sua capacidade de perceber e compreender as propriedades, as estratégias, os meios, os recursos, os efeitos, enfim, os princípios implicados no funcionamento da língua em processos interativo-comunicativos de sociedades reais, o que envolve a criação e a circulação de textos estruturados e organizados com diversas linguagens.

Os próprios Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCN) e, hoje, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentam propostas de organização dos conteúdos curriculares que objetivam a formação do aluno coautor do seu conhecimento, não somente decorando regras gramaticais, quase sempre fixas e providas de irregularidades frente ao uso corrente da língua, mas fazendo com que esse sujeito (o aluno) pense, reflita “em(na)/sobre” a dinamicidade da língua.

Assim sendo, percebemos que os documentos oficiais (ontem e hoje) defendem a ideia de que ensinar português nos níveis fundamental e médio só faz sentido com base no estudo e no acesso a distintos textos orais e escritos, buscando-se uma interação entre leitura, produção e análise linguística, fato possível de ser consolidado com o estudo das histórias em quadrinhos.

Desta forma, este estudo, pautado nesses saberes firmados no conhecimento e na apropriação dos gêneros discursivos/textuais, atualiza o pensamento de

que o ensino adequado de Língua Portuguesa deve seguir esse modelo teórico-metodológico, tendo em vista que muitos professores, como nós, já deram o primeiro passo, escolhendo e aplicando uma proposta de ensino que oportunize aos alunos um momento de desfrute da leitura, sem o inexorável pretexto de ensinar somente classificações e subclassificações gramaticais, mas oportunizando o contato com o mundo, sem dúvida, dinâmico, acessível e criativo das histórias em quadrinhos.

PROCEDIMENTOS TEÓRICO/METODOLÓGICOS

O encaminhamento teórico/metodológico desta ação pauta-se em uma sequência didática que visa a trabalhar da leitura do texto em quadrinhos (recepção) à produção escrita, possibilitando, dessa maneira, ao aluno uma familiaridade com a forma, o conteúdo e o estilo desse gênero, orientando-o a escrevê-lo, de forma proficiente, levando em consideração a situação e o contexto comunicativos, conforme os modelos propostos pelos trabalhos destes teóricos (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004).

Nesse sentido, a intervenção pedagógica que teve como escopo as HQs foi organizada, por dia, seguindo estas etapas denominadas **PASSO**:

1º Dia

1º Passo: Apresentação da dupla de trabalho à turma e explanação do projeto “**Histórias em quadrinhos na sala de aula: perspectivas para leitura e produção de texto**”.

2º Passo: Iniciou-se a aula perguntando-se a respeito do que os alunos conheciam acerca do gênero em questão, a partir desse questionamento, expomos pontos relacionados às histórias em quadrinhos com auxílio do recurso do projetor multimídia e, portanto, conversamos sobre a origem, o conceito e o valor sociocultural;

3º Passo: Nessa direção, por meio de uma conversa informal realizamos um levantamento voltados aos personagens de histórias em quadrinhos e aos gibis de que mais gostavam de ler, aproveitando a oportunidade para apresentar-lhes alguns modelos desse gênero, com vistas a que, a partir do conhecimento e do contato do educando com esses textos, o trabalho, direcionado tanto à leitura quanto à escrita de textos, vá alcançando solidez e qualidade;

4º Passo: Em seguida, ocorreu a explicação em slides sobre o uso da **linguagem verbal e não verbal** e sobre alguns dos elementos que compõem o texto em quadrinhos, como: tipos de balões, onomatopeias, interjeição e a legenda.

2º Dia

5º Passo: Após as explanações e os diálogos desenvolvidos, os alunos receberam tiras em papel A4 e iniciaram o trabalho de leitura e interpretação e

de produção textual. Sendo assim, pedimos aos alunos que identificassem quais eram as falas dos personagens que vinham circunscritas por balões. Desta forma, levávamos esses discentes a perceber os tipos e as variações de fala, relacionados às distintas situações vivenciadas, e seu modo de organização, considerando-se a relação com as imagens, com o uso expressivo e intencional dos sinais de pontuação e/ou com os símbolos e cores.

6º Passo: Trabalhamos em seguida os tipos de balões e os significados de suas expressividade e configuração, atentando-se para a maneira como o personagem expunha suas emoções diante das situações, ao expressar sensações tais quais: cansaço, fala, grito, sussurro, medo, pensamento, além de suscitar a observação e a percepção do estudante para outros recursos utilizados na composição do texto, como as onomatopeias, por exemplo.

7º Passo: Produção escrita dos alunos.

Ações envolvidas nesse processo:

- Recortes de personagens diversos;
- Recortes de balões diversos;
- Recortes de EVA ou a folha inteira.

3º Dia

8º Passo: O último dia ficou reservado para a apresentação dos trabalhos resultantes do desenvolvimento do projeto, por conseguinte, houve a socialização das HQs por parte dos alunos, os quais ficaram responsáveis por organizar, junto com as professoras, a exposição dos textos produzidos, a qual, por meio de um sorteio, seguiu uma ordem. A finalização dessa ação conjunta culminou com a confecção de um mural com as histórias.

DELINEAMENTO GERAL SOBRE OS RESULTADOS DESTES TRABALHOS

Levando em consideração que sempre que pensamos em um trabalho resultante de reflexões advindas de inquietações que circunscrevem uma situação problema, dentro de um âmbito social, procuramos respostas, para tanto, empreendemos ações a fim de as encontrarmos.

Diante disso, este trabalho, por meio da aplicação de uma proposta de ensino com um modelo de sequência didática, consistiu na execução de um projeto de intervenção subsidiado por uma prática de leitura e de produção de gibis e de histórias em quadrinhos, que passou etapas consolidadas no curso de um bimestre, em uma turma de 6º ano do ensino fundamental, de uma escola pública do estado do Amapá.

Os resultados do trabalho desenvolvido, ao longo de 06 horas-aula de aplicação do material didático, permitiram comprovar que entre os estudantes da série trabalhada não houve uma não aceitabilidade acerca do gênero textual explorado, ademais, pudemos ratificar que as HQs representam um meio de incentivo à prática de leitura – imprescindível no ambiente escolar – por constituir um gênero de massa que possui uma maior disseminação em relação aos demais, até mesmo em relação ao fácil acesso, tanto via internet como pelas bibliotecas escolares e pelo custo-benefício, em se tratando da aquisição em bancas de revista.

Os textos em quadrinhos possuem um caráter globalizador, visto que aumentam o interesse e a curiosidade dos alunos, estimulando-os à leitura e à produção de textos de forma criativa e prazerosa.

Desse modo, percebemos que o trabalho com o texto em sala de aula, neste caso as histórias em quadrinhos, pode suscitar o perfil de leitor que se encontra dentro de cada um, sobretudo, quando há significação e confluência entre o ato de ler e de produzir para o aluno.

OBSERVAÇÕES FINAIS

Sabemos que muitas escolas mantêm, ainda, uma prática de ensino direcionada para produção textual firmada nas concepções reducionistas de linguagem e de escrita. Na prática escolarizada, invariavelmente, o aluno é solicitado a elaborar um texto simplesmente para obter um valor e/ou para corresponder a um esquema de “redação” na escola.

Diante desse fato, a correção restringe-se ao aspecto gramatical, e o ensino determinado por um modelo de atividade com o método assentado em uma sequência didática deixa de ocorrer, visto que, ao docente, corrigir demanda muito trabalho, bem como propor soluções de novo formato de ideias e adequar aos gêneros discursivo/textuais solicitados, aos fatores de textualidade, sobretudo, no que diz respeito à coesão e à coerência, além de outras propriedades que compõem a estruturação e a organização do texto, processos de textualização que lhe dão materialidade.

Ademais, há um certo obstáculo para esse profissional, haja vista que, muitas vezes, não existe um tempo suficiente para corrigir as produções dos alunos e para estabelecer a devolutiva com diálogo acerca das observações instituídas, já que, em muitos casos, o docente necessita, por razões socioeconômicas, dispor de outras fontes de renda, ou seja, de outros vínculos empregatícios.

A despeito dessa situação, ressaltamos que o ensino de Língua Portuguesa precisa ser operacionalizado de forma dialógica e exige que sejam desenvolvidas, tanto no âmbito da sala de aula como fora dela, as potencialidades do aprendiz/

ensinante, a fim de que ele possa não só compreender a realidade sociocultural da qual participa, mas também agir e intervir sobre ela, para tanto, a leitura e o uso funcional da língua são os instrumentos potenciais que o possibilitam/possibilitarão adentrar no misterioso, fantástico e encantador mundo das palavras.

Desta forma, mediante a leitura das histórias em quadrinhos, esta ação didática contribuiu para ressignificar as atividades orais e escritas de linguagem, porquanto tenham tido uma boa aceitabilidade pelos alunos, fato que representou um mecanismo de incentivo não só para o aprendizado da língua, mas também para as criações literárias e artísticas dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BECHARA, E. **Ensino de Gramática: Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 2001.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J e et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

LOVETRO, J. A. **Quadrinhos além dos gibis**. In: **Histórias em quadrinhos: um recurso de aprendizagem**. SALTO PARA O FUTURO. Boletim 01, ano XXI. Rio de Janeiro: Salto para o futuro, 2011.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MENDONÇA, M. R. de S. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos**. In: **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CAPÍTULO 6

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: MAPEAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES NO BRASIL (2005-2020)

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 05/08/2020

Aldirene Pinheiro Santos

Secretaria de Estado da Educação, do Esporte
e da Cultura de Sergipe
Aracaju/Sergipe
<http://lattes.cnpq.br/3325141194025770>

Uilde de Santana Menezes

Secretaria de Educação de Simão Dias
Simão Dias/Sergipe
<http://lattes.cnpq.br/4415119354515385>

Degenaura Gomes de Andrade Stefaniu

Secretaria de Estado da Educação, do Esporte
e da Cultura de Sergipe
Aracaju/Sergipe
<http://lattes.cnpq.br/7282336149232486>

Antônio Perez Stefaniu

Secretaria de Estado da Educação, do Esporte
e da Cultura de Sergipe
Aracaju/Sergipe
<https://orcid.org/0000-003-2262-6226>

RESUMO: O presente artigo teve como objetivo realizar uma pesquisa de estado da arte sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência visual, através do mapeamento de dissertações e teses no Brasil no período de 2005 a 2020. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico, numa abordagem qualitativa, que teve como fonte de dados 96 dissertações e 42 teses, localizadas em bancos de dados digitais ao portal

da Capes e a BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações) disponíveis on-line, que abordavam questões relacionadas ao processo educacional de estudante com deficiência visual. O, mapeamento dos trabalhos permitiu a elaboração de categorias como distribuição temporal, distribuição por instituição e região e dentro da temática qual o foco das dissertações e teses (ensino-aprendizagem, formação docente, avaliação, tecnologia e processo educacional). A análise dos trabalhos nos levaram a concluir que, os alunos com deficiência visual não estão vivenciando processos de inclusão eficientes e ainda predomina de certa forma a ideia de que estes não são tão capazes de aprender quanto os indivíduos ditos “normais”, deixa evidente ainda que lhes faltam livros e materiais didáticos adaptados, como os livros em Braille, estruturas físicas adequadas às suas necessidades, professores que conheçam suas particularidades e planejem aulas utilizando recursos essenciais para a real inclusão. Por fim o presente trabalho nos mostra que ao longo do tempo vem crescendo o interesse por parte de pesquisadores, professores e comunidade em geral de promover a inclusão escolar de estudantes com deficiência visual.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; inclusão escolar; deficiência visual.

THE SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH VISUAL DISABILITIES: MAPPING DISSERTATIONS AND THESIS IN BRAZIL (2005-2020)

ABSTRACT: This article aims to conduct a state-

of-the-art research on the school inclusion of students with visual impairments, by mapping dissertations and theses in Brazil in the period from 2005 to 2020. For this purpose, a bibliographic research was carried out, in a qualitative approach, whose data source was 96 dissertations and 42 theses, located in digital databases on the Capes portal and the BDTD (Brazilian Digital Library of theses and dissertations) available online, which addressed issues related to the educational process of visually impaired student. The mapping of the works allowed the elaboration of categories such as temporal distribution, distribution by institution and region and within the theme which the focus of dissertations and theses (teaching-learning, teacher training, assessment, technology and educational process). The analysis of the works led us to conclude that visually impaired students are not experiencing efficient inclusion processes and the idea that they are not as capable of learning as the so-called “normal” individuals still prevails they lack adapted textbooks, such as Braille books, physical structures suited to their needs, teachers who know their particularities and plan classes using essential resources for real inclusion. Finally, the present work shows us that, over time, interest on the part of researchers, teachers and the community in general to promote school inclusion of students with visual impairments has grown.

KEYWORDS: Teaching; school inclusion; Visual impairment.

1 | INTRODUÇÃO

Atualmente um dos temas mais discutidos no contexto educacional diz respeito a necessidade de se repensar o papel da escola em relação as pessoas com deficiência e que são rotuladas pela sociedade como diferentes, assumindo que tais diferenças são na verdade sinônimos de incapacidades intransponíveis tanto físicas quanto intelectuais.

Tal concepção tem como consequência a exclusão dos indivíduos com deficiência dos meios sociais, pois a sociedade tende a isolar aqueles que fogem ao conceito e padrão de normalidade através das definições por ela impostos. Sobre esse fato Rozek (2010), chama a atenção para o fato de que o entendimento da deficiência como um desvio de normalidade, constitui-se como um objeto de isolamento e vigilância que se manifesta sob a forma de preconceito e discriminação.

De modo geral as questões que se referem a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, cresceu consideravelmente nos últimos anos, estas são pautadas em alguns dispositivos legais que impulsionaram a inclusão social e educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDBEN), Lei 9394/96 já previa a garantia do atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, desde então pautados no princípio de Educação para todos, vários estudos e pesquisas subsidiaram a implementação de algumas políticas públicas educacionais democráticas voltadas

para a inclusão de pessoas com deficiência.

Além da Lei 9.394/96 o Brasil segue os princípios estabelecidos pela “Declaração de Salamanca”, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, ocorrida em 1994. A Declaração é um marco internacional e define a educação inclusiva como uma educação para todos, independentemente de suas diferenças, de ordem física, econômica ou étnica.

Outro documento também muito importante nesse processo de inclusão é a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que define quais sujeitos são atendidos pela educação especial, são eles, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, determinando que estes sujeitos devem receber atendimento com fins de suplementação e complementação curricular oferecida, preferencialmente no ensino regular (BRASIL, 2008).

Na educação inclusiva de pessoas com deficiência são apresentadas diferentes situações de deficiência (físicas, sensoriais e mentais), que são limitações ou perdas que impedem a vida em sociedade, em condições de igualdade, uma dessas deficiências é a visual.

De acordo com o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, é considerada a deficiência visual como sendo:

[...] cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004, p. 14).

A pessoa com deficiência visual pode apresentar a cegueira total ou a baixa visão, que pode ser congênita ou adquirida. A deficiência visual de origem congênita tem origem em distúrbios como retinite pigmentosa, glaucoma e catarata congênita. Dentre essas causas, alguns fatores são mais frequentes como a desnutrição gestacional, toxoplasmose, rubéola, dentre outros. A deficiência visual quando é adquirida pode ser através de acidentes ou doenças como: deslocamento da retina, catarata, traumas oculares e outros (BRASIL, 2001a).

A baixa visão pode ser definida como uma alteração da capacidade funcional da visão, isso leva a vários fatores:

[...] baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes que interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo. A perda da função visual pode ser em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados (BRASIL,

A deficiência visual pode ser um fator dificultador de aprendizagem escolar, haja vista, sermos pessoas que percebemos o mundo essencialmente pelo olhar. Nesse sentido, as dificuldades enfrentadas pela pessoa com deficiência visual no ambiente escolar são inúmeras: as condições físicas das escolas, como mobiliário e infraestrutura, ou seja, escolas não adaptadas as suas necessidades específicas, professores não preparados para usar recursos didáticos inovadores que promovam situações novas de aprendizagem que devem fazer parte do cotidiano escolar proporcionando um ambiente rico de estímulos e novas experiências.

Diante do exposto, esse trabalho tem caráter bibliográfico e busca realizar um levantamento das teses e dissertações produzidas no período de 2005 a 2020 através de consulta ao portal Capes e a BDTD (Banco digital de teses e dissertações), com o objetivo de conhecer como vem sendo abordado o processo educacional de estudantes com deficiência visual no território brasileiro.

Foram encontradas 96 dissertações e 42 teses que foram analisadas através dos descritores: ensino- inclusão escolar-deficiência visual.

2 | METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho é a qualitativa, que Segundo Richardson (2012), uma pesquisa qualitativa se caracteriza como uma tentativa de compreender detalhadamente os significados e características situacionais dos entrevistados. Uma pesquisa tem uma abordagem qualitativa quando esta trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações, opiniões, simbologias e crenças, valores e atitudes. Dentro dessa abordagem, utilizamos a modalidade “estado da arte”, para investigar trabalhos que envolvem inclusão e deficiência visual nos trabalhos publicados.

As Pesquisas conhecidas como Estado da arte ou estado do conhecimento permitem a construção do aporte teórico de uma determinada área do conhecimento e nos permite compreender como ocorre a produção de conhecimento através dos trabalhos acadêmicos, tais como, monografias, dissertações e teses, assim como artigos e periódicos publicados em revistas específicas e os encontros e eventos. Romanowski (2006) aponta que as pesquisas de estado da arte podem constituir um marco histórico de uma área de conhecimento possibilitando sua evolução e permitindo inventariar e sistematizar tudo que é produzido sobre um determinado campo do conhecimento.

A busca pelas teses e dissertações foi realizada através da consulta ao Banco Digital de Teses e Dissertações da Capes (BDTD), no entanto observamos que muitos trabalhos de pesquisas não estavam disponibilizados, sendo necessário

uma busca ampliada no repositório das próprias instituições.

Para selecionar as teses e dissertações que abordam o processo educacional de pessoas com deficiência visual, realizamos um mapeamento utilizando os descritores: “Deficiência visual”, “ensino”, “Inclusão escolar”, foi possível encontrar 96 dissertações e 42 teses. A análise e posterior seleção dos trabalhos para catalogação se deu através da leitura das palavras-chave e do resumo destes, afim de excluir quaisquer dúvidas quanto a fuga do tema pesquisado.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

ANO	DISSERTAÇÕES DE MESTRADO	TESES DE DOUTORADO	TOTAL
2005	5	3	8
2006	5	3	8
2007	6	3	9
2008	2	5	7
2009	3	5	8
2010	5	5	10
2011	2	5	7
2012	5	5	10
2013	11	2	13
2014	8	2	10
2015	12	1	13
2016	10	1	11
2017	8	1	9
2018	9	1	10
2019	5	-	5
2020	1	-	1

Tabela 1: Distribuição temporal das teses e dissertações sobre educação inclusiva e deficiência visual no período de 2005 a 2020

Através da tabela é possível observar que a preocupação sobre o processo de escolarização e inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar não é algo novo, no entanto, é possível perceber que houve um aumento significativo no número de pesquisas que originaram as dissertações elencadas a partir de 2008.

Tal fato pode ser atribuído a diversos fatores, como por exemplo, a presença do educando com deficiência na escola regular como uma realidade que todos precisam lidar, mas infelizmente não estão preparados, e também a criação e implementação de algumas políticas públicas voltadas para a inclusão, como é o

caso do Decreto nº 186/2008 que é resultado da convenção internacional sobre os direitos da pessoa com deficiência que estabelece os deveres e ações do Estado para legitimação desses direitos, ou ainda a instituição do plano de metas com o compromisso de todos pela educação que propõe a colaboração de todas as esferas nacionais.

Nesse sentido, a educação inclusiva passa a ser compreendida nos fundamentos da concepção de direitos humanos, com estratégias políticas promotoras de ações de uma educação inserida nos aspectos culturais, sociais e pedagógicos.

INSTITUIÇÃO	SIGLA DA INSTITUIÇÃO	DISSERTAÇÕES DE MESTRADO	TESES DE DOUTORADO
Universidade de São Paulo	USP	6	10
Universidade Federal do ABC	UFABC	1	-
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	UFRGS	6	1
Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	4	1
Universidade Federal do Pará	UFPA	1	1
Universidade Federal da Bahia	UFBA	1	1
Universidade de Brasília	UNB	6	1
Universidade Federal de Goiás	UFG	3	1
Universidade Federal Maranhão	UFMA	7	-
Universidade Estadual Paulista	UNESP	4	-
Universidade Federal Fluminense	UFF	2	-
Universidade Federal da Paraíba	UFPB	4	-
Universidade Estadual da Paraíba	UEPB	2	-
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	UFMS	-	4
Universidade Federal de São Carlos	UFSCAR	8	3
Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	2	-
Fundação Oswaldo Cruz	Fiocruz	1	2
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	1	1
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	5	1
Universidade Católica de Salvador	UCSAL	-	1
Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	1	-

Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	2	4
Universidade do Grande Rio	UNIGRANRIO	1	-
Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	1	-
Universidade do Vale do Taquari	UNIVATES	3	-
Universidade Presbiteriana Mackenzie	Mackenzie	1	1
Fundação Getúlio Vargas	FGV	1	-
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC/SP	9	3
Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	2	1
Universidade Federal do Ceará	UFCE	2	3
Universidade Federal de Sergipe	UFS	9	-
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UTFPR	2	-
Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho		-	2

Tabela 2: Distribuição das teses e dissertações em inclusão escolar de deficientes visuais produzidas nas universidades brasileiras.

No que se refere às instituições nas quais os trabalhos foram desenvolvidos, percebemos que há grande concentração em algumas poucas instituições tanto na produção de dissertações quanto de teses.

Em relação as teses de doutorado a maioria dos trabalhos estão vinculados a quatro instituições, as demais produções são oriundas de instituições diferentes. Conforme pode ser analisado nos dados apresentados na tabela 2, as instituições com maior número de produção foram a Universidade Federal de São Paulo, a Universidade Estadual de Campinas, a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Em relação as dissertações de mestrado por instituição o número de trabalhos produzidos está bem equilibrado, destacando-se as instituições como a PUC (nove dissertações), a UFS (nove dissertações), UFSCAR (oito dissertações) e a UFMA (sete dissertações), a não ser pela Universidade Federal do Mato Grosso do sul que não produziu nenhuma dissertação, mas produziu quatro teses.

Em relação as dissertações de mestrados e observamos que a região sudeste produziu o maior número de dissertações, seguido da região nordeste, enquanto a região norte é a que apresenta o menor número de dissertações produzidas.

Ao visualizarmos os dados por região, verificamos que a região sudeste produziu o maior número tanto de teses 30 dissertações e 25 teses), em segundo

vem a região nordeste (25 dissertações e 4 teses), seguido da região centro oeste (12 dissertações e 6 teses).

Esses números nos mostram que a grande maioria das pesquisas são realizadas por instituições localizadas na região Sudeste. Acredita-se que esse fenômeno ocorra devido a concentrações de pesquisadores e de programas de Mestrado e Doutorado no Sudeste.

É bom citar o bom resultado da região nordeste que indica uma melhoria na busca por soluções referentes a inclusão da pessoa com deficiência e no nosso caso específico do deficiente visual.

Foco	Dissertações de Mestrado
Ensino-Aprendizagem	Morato(2007); Lippe(2010);Orlando(2010); Rissi(2010); Dumpel(2011);Manga(2013); Melo(2013); Prado(2013); Viginheski(2013); Colpes(2014) Silva(2014); Silva(2014); Cunha(2015); Jordão(2015); Salmazo(2015); Magalhaes(2015); Pastoriza (2015); Pasquarelli(2015); Mendonça(2015); Mota(2015); Silva(2015); Aragão(2016); Machado(2016); Silva(2016); Costa(2017); Felix(2017); Lima(2017); Souza (2017); Gimenez(2017); Brim (2018); Galvão(2018); Kouvauti(2019); Sá(2019); Santos(2019); Silva(2019)
Formação de Professores	Azevedo (2012); Martins (2013);
Processo Educacional	Nunes (2005); Fortes (2005); Raposo (2006); Miranda (2006); Casoli(2006);Siaulys(2006);Blanco(2007); Prado(2007); Santos (2007); Leal (2008);Oliveira (2008); Maia(2009); Costa (2009); Rodrigues (2010); Sá (2011); Vilela(2012); Santos (2012); Simões (2012); Andrade (2013); Barros (2013);Fraga (2013); Nunes (2013); Miranda (2014); Reinheimer (2014); Santos (2014); Souza (2014); Ferreira (2015); Fróes (2015); Oliveira(2015); Santos (2015); Borges (2016); Carvalho (2016); Ferreira (2016); Silva (2016); Soares (2016); Cruz (2017); Santos (2017); Costa (2018); Micheloti (2018); Tamanaha (2018); Teixeira (2018); Santos (2018); Silva (2018); Santos (2019); Araújo (2020)
Tecnologia	Ferreira (2006); Caselli (2007); Dias (2010); Torres (2013); Souza (2014);Souza (2014); Andrade (2015); Santiago (2016);Simões (2018)
Avaliação	Junqueira (2013)

Tabela 3: Distribuição de Dissertações por foco de pesquisa

Foco	Teses de Doutorado
Ensino-Aprendizagem	Fernandes (2008); Júnior (2008); Trindade (2008); Sena (2009); Brandão (2010); Borrilha (2010); Regis (2010); Vilas Boas (2010); Lopes (2012); Vita (2012); Rossi (2015); Cruz (2016)
Formação de Professores	Gogatti (2005); Chicon (2005); Mazaro (2007); Arrioli (2008); Fernandes (2011); Dorneles (2014); Fields (2014)
Processos Educacionais	Haddad (2006); Ormelezi (2006); Vieira (2006); Santos (2007); Morejon (2009); Monteiro (2009); Bazon (2009); Pereira (2010); Abate (2011); Bezerra (2011); Guerreiro (2011); Soares (2011); Faciola (2012); Gomes (2012); Passos (2012); Alves (2013); Marques (2013); Santos (2017);
Tecnologia	Rodrigues (2007); Sonza (2008); Monteiro (2010)
Avaliação	Bruno (2005); Carvalho (2018)

Tabela 4: Distribuição de Teses por foco de pesquisa

Nas Tabelas 3 e 4 são explicitados os conteúdos das pesquisas mapeadas, por meio de focos temáticos. Esses dados emergiram da confluência das subáreas da Educação num geral e da análise prévia dos resumos. Contudo, os trabalhos que contemplavam mais de uma discussão foram enquadrados naquela que se sobressaiu na análise da conjuntura dos elementos explicitados nos resumos pelos autores.

Os focos temáticos das pesquisas encontrados foram: ensino-aprendizagem, formação de professores, processos educacionais, tecnologias e avaliação.

Observando as tabelas tanto de dissertações quanto de teses, é possível perceber que há uma predominância nos focos temáticos de ensino-aprendizagem e processos educacionais, seguido da formação docente.

Em relação ao foco formação docente é evidente que o número de trabalhos é bastante irrisório, principalmente quando observamos o número de dissertações produzidas, Azevedo (2012); Martins (2013). Podemos concluir do exposto que mesmo sendo evidente à falta de preparação docente para a prática pedagógica com estudantes com deficiência visual ainda é bastante escasso o número de cursos de formação sobre a inclusão da pessoa com deficiência.

Em relação ao foco processos educacionais, observamos que foi realizado um número significativo de trabalhos, foram catalogadas as produções que tiveram como objetivo maior o diagnóstico sobre o processo educacional de estudantes com deficiência visual e diferentes níveis e instituições de ensino. Analisando os trabalhos é possível observar que o processo de inclusão de estudantes com deficiência visual, por uma série de fatores, ainda não se tornou realidade na Educação Básica.

Esses trabalhos apontam que ainda predomina entraves a inclusão escolar da pessoa com deficiência visual: a falta de material didático adaptado, salas de apoio que não estão atuando conforme a finalidade para que foi criada, professores que não conduzem suas aulas com metodologias que permitam a esses estudantes participarem ativamente do processo, livros de didático que não são impressos em Braille, além do descaso por parte de algumas escolas e professores com esses estudantes.

Os trabalhos de Rodrigues (2007); Sonza (2008); Monteiro (2010), tem como foco tecnologias assistidas e representa um baixo índice de trabalhos de pesquisa realizados, os estudos investigaram o uso de tecnologias no processo educacional de estudantes com deficiência visual, tais como, a produção de materiais didáticos alternativos e a viabilidade do uso do computador no processo de educação de aprendiz com deficiência visual, sobre diferentes aspectos.

Em relação ao foco avaliação, observamos os trabalhos de Junqueira (2013), Bruno (2005) e Carvalho (2018). A presença de poucos trabalhos sobre avaliação demonstra a complexidade do processo de avaliação de estudantes com deficiência visual. Seus trabalhos apontam que as escolas não têm material de tecnologia assistida, assim como os docentes não conhecem e não adotam tais tecnologias, embora claramente estas contribuam com o processo de avaliação da aprendizagem.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada através da coleta e análise de teses e dissertações sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência visual no período de 2005 a 2020 nos permite perceber que é bastante significativo o aumento gradativo do número de produções acadêmicas referendadas pelos pressupostos da educação inclusiva.

A análise das dissertações e teses mapeadas nos permitiu fazer algumas interpretações e concluímos que o processo educacional da pessoa com deficiência visual ainda representa um grande desafio para o sistema de ensino brasileiro. Isso acontece porque a maioria, se não a totalidade, de estudantes com deficiência, em específico a visual, estão inseridos dentro do ambiente escolar na premissa da inclusão, no entanto, não estão realmente inclusos nessas escolas por uma série de motivos.

Como principais motivos dessa exclusão podemos citar: a falta de preparo dos professores para fazerem com que estudantes com deficiência visual participem das aulas, falta material impresso em Braille, escassez de material didático adaptado (materiais necessários no processo de ensino de várias disciplinas), estruturas física de escolas que não atendem as necessidades desses estudantes, profissionais

do atendimento educacional complementar que não dominam o código de escrita em Braille e ainda, a existência de preconceito de professores e profissionais da educação em relação à potencialidade desses estudantes.

O mapeamento das dissertações e teses nos permitiu chegar à conclusão que muito tem se feito no sentido de vencer o desafio de incluir estudantes com deficiência visual nas escolas de ensino regular. Para se alcançar esse objetivo é necessário unir esforços e promover algumas mudanças: cursos de formação inicial de professores incorporando disciplinas que possibilitem discutir a temática, aproximar os professores em formação inicial da realidade do ensino inclusivo e oferecer cursos com estudos teóricos e instrumentalização para os professores que estão em sala de aula, incorporar o uso de tecnologias assistidas que têm mostrado bons resultados no processo de inclusão de pessoas com deficiência visual.

Com isso, espera-se que os resultados deste mapeamento de dissertações e teses possam propiciar e subsidiar reflexões, discussões e realização de novos estudos, trazendo mudanças acerca da realidade do processo de in/exclusão que os estudantes com deficiência visual estão vivenciando nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R.B de. **Requisitos de projetos para produção de recursos didáticos táteis para estudantes cegos no processo de ensino-aprendizagem de geometria espacial**. 2019. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Acesso em: 05 maio 2020.
- AZEVEDO, M. C. A. **Políticas para discentes com deficiência visual no Ensino Superior: um estudo de caso**. 2012. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal da Paraíba. Acesso em 05 maio 2020.
- BRADÃO, J. C. **Matemática e Deficiência Visual**. 2010. 152f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação. Acesso em: 10 maio 2020.
- BRASIL. DECRETO Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Diário Oficial da União, Brasília, 03 de dezembro de 2004.
- BRASIL. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual. Vol 2. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001b.
- BRUNO, M. D. M. G. **Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta para adaptação e elaboração de instrumentos**. 2005. Tese (Doutorado) - Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho/ Marília Acesso em: 10 maio 2020.
- CERVA FILHO, O. A. **Educação Matemática e o aluno cego: ação docente frente à inclusão**. 2014. 135f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Luterana do Brasil, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Canoas. Acesso em: 11 mai. 2020.

- COLPES, K.M. **Impressora de gráficos em alto-relevo para cegos: um facilitador no ensino da física e da matemática.** 2014. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Acesso 10 maio 2020.
- DORNELES, C. M. **A Concepção Dos Professores Sobre In/Exclusão de Estudantes Com Deficiência Visual Na Educação Básica.** 2014. 228f. Tese (Doutorado) – Universidade Católica Dom Bosco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande. Acesso em: 10 maio 2020.
- FACIOLA, R. A. **A Escola Inclusiva enquanto Contexto de Desenvolvimento: Um Estudo dos Fatores de Risco e Proteção.** 2012. 192f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Desenvolvimento, Programa de Pós-Graduação em Teoria da Pesquisa do Desenvolvimento. Acesso em: 10 maio 2020.
- FERNANDES, V. L. P. **A criatividade no trabalho pedagógico do professor de Artes Visuais no Ensino Médio, no contexto da Educação Inclusiva.** 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação. Acesso em: 10 maio 2020.
- FIELD´S, K. A. P. **Saberes profissionais para o exercício da docência em Química voltado à educação inclusiva.** 2014.195f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás. Instituto de Química, Programa de Pós-Graduação em Química, Goiânia. Acesso em: 10 maio 2020.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas, 2008.
- GUERREIRO, E. M. B. R. **Avaliação da satisfação do aluno com deficiência no ensino superior: estudo de caso da UFSCar.** 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação Especial, São Carlos. Acesso em 10 maio 2020.
- JORDÃO, B.G.F. **Cartografia Tátil na educação básica: os cadernos de geografia e a inclusão de estudantes com deficiência visual na rede estadual de São Paulo.**2015. Dissertação (Mestrado)- Universidade de São Paulo. Acesso em: 5 maio 2020
- LIMA, B.T. S. **Proposta de Química orgânica para alunos com deficiência visual: Desenhando prática pedagógica inclusiva.** 2017. Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual da Paraíba. Acesso em: 05 maio 2020.
- LIPPE, E.M.O. **O ensino de ciências e deficiência visual: uma investigação das percepções das professoras de ciências e da sala de recursos com relação à inclusão.** 2010. Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual de São Paulo. Acesso em: 05 maio 2020.
- LOPES, A. M. A. **Estratégias de Mediação para o Ensino de Matemática com Objetos de Aprendizagem acessíveis: Um estudo de caso com alunos com deficiência visual.** 2012. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre. Acesso 11 maio 2020.
- MAZZARO, J. L. **Baixa Visão na Escola: Conhecimento e opinião de Professores e de Pais de alunos deficientes visuais, em Brasília, DF.** 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Médicas, Campinas. Acesso em: 10 mai. 2020.

MENEZES, M. A. **Formação de Professores de estudantes com necessidades educacionais especiais no ensino regular**. 2008, 250p. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação (Currículo), São Paulo. Acesso em: 10 mai. 2020.

MONTEIRO, G. B. M. **Auxílios ópticos para baixa visão: uso de internet na orientação de professores de deficientes visuais**. 2010. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas, Programa de Pós-Graduação em Ciências Biomédicas, Campinas. Acesso em: 14 mai. 2020

NUNES, S.S. **Desenvolvimento de conceitos em cegos: caminhos de aquisição de conhecimento**. 2005. Dissertação (Mestrado)- Universidade de São Paulo. Acesso em 5 maio 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática em Educação Especial**. Genebra, 1994. Acesso em: 20 abril de 2020.

PASSOS, M. W. C. **A facilitação do acesso de alunos com deficiência visual ao ensino superior na área biomédica: pesquisa para o desenvolvimento e avaliação de materiais e métodos aplicáveis ao estudo de disciplinas morfológicas**. 2012. 126f. Tese (Doutorado) – Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Oswaldo Cruz, Programa de Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde, Rio de Janeiro. Acesso em: 11 mai. 2020.

PEREIRA, J. L. C. **Centro de Apoio Pedagógico: avaliação dos serviços CAP - Maranhão para a educação de pessoas com deficiência visual**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação Especial, São Carlos. Acesso em 10 maio de 2020.

RODRIGUES, A; S. **A Informática como uma Ferramenta de Apoio a Inclusão do Deficiente Visual: Centro de Apoio Pedagógico Virtual para o Apoio a Inclusão do Deficiente Visual no Ensino Superior**. 2007. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande de Norte, Programa de Pós-Graduação em Educação. Acesso em: 11 maio 2020.

ROMANOWSKI, J. P., ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação**. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROZEK, M. A educação especial e a inclusão: compreensões necessárias. **Reflexão e ação**. v.1, n.1, 2009.

SANTANA, C. S. O. C. **Educação inclusiva no Brasil: Revisão sistemática e análise bioecológica**. 2011.81f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa Comportamental. Acesso em: 10 maio 2020.

SIMÕES, G.S. **Me ajude a entender: website como ferramenta de apoio para professores no ensino de Química a estudantes com deficiência visual**. 2018. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Minas Gerais. Acesso em: 05 maio 2020.

SONZA, A. P. **Ambientes virtuais acessíveis sob a perspectiva de usuários com limitação visual**. 2008. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Porto Alegre. Acesso em: 11 maio 2020.

VIEIRA, C. S. **Alunos cegos egressos no Instituto Benjamin Constant (IBC) no período 1985 a 1990 e sua inserção comunitária**. 2006. Tese (Doutorado) – Fundação Oswaldo Cruz, Instituto Oswaldo Cruz, Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, Rio de Janeiro. Acesso em: 11 maio de 2020.

CAPÍTULO 7

DO RIO SÃO FRANCISCO AO SERTÃO NA CARAVANA ALAGOANA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 05/08/2020

Mércia Lamenha Medeiros

Universidade Federal de Alagoas
Maceió- AL
<http://lattes.cnpr.br/5665487289891813>

Lenilda Austrilino

Universidade Federal de Alagoas
Maceió- AL
<http://lattes.cnpq.br/9553677267671214>

Auxiliadora Damiane Pereira Vieira Costa

Universidade Federal de Alagoas
Maceió- AL
<http://lattes.cnpq.br/4485961795071819>

Francisco José Passos Soares

Universidade Federal de Alagoas
Maceió- AL
<http://lattes.cnpq.br/8180329372493397>

RESUMO: A Caravana de Ciência e Tecnologia em Alagoas é uma ação de divulgação científica que integra o evento nacional, anual, financiado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Nas edições de 2015 a 2019 o projeto se desenvolveu na região ribeirinha do Rio São Francisco, sertão, zona da Mata e na Capital Maceió. A Oficina Suporte Básico à Vida (SBV) esteve entre às atividades desenvolvidas, objetivo de empoderamento dos professores, escolares, leigos e equipe interdisciplinar que atuavam nas escolas, sobre como agir em

situações de emergência, inclusive, frente a uma Parada Cardio-Respiratória. O SBV é um curso teórico-prático criado pela American Heart Association (AHA), que promove aprendizagem sobre medidas de primeiros socorros, em situações de emergências, em especial, com reanimação cardiopulmonar (RCP). Para a comunidade escolar foi uma possibilidade de conhecer, atualizar os conhecimentos sobre suporte básico de vida e de interagir diante das situações simuladas, despertaram-na para o reconhecimento da sua importância. Isso foi evidenciado por seu interesse e motivação de participação durante as oficinas, chamando atenção para a necessidade da realização de atividades com mais frequência e abrangendo um número maior de pessoas, de forma a empoderá-las frente a tais situações. Para os acadêmicos, as oficinas foram uma oportunidade transformar para a prática o conhecimento teórico, interagir com a comunidade, aproximar-se da realidade local, entender os anseios e dúvidas da população sobre o tema e, acima de tudo, contribuir para a promoção e prevenção de agravos considerando as necessidades de saúde da população, de forma que a ciência esteja de fato a serviço das comunidades.

PALAVRAS - CHAVE: Ensino na saúde, inovação educacional, escola.

FROM THE SÃO FRANCISCO RIVER TO THE HINTERLAND IN THE SCIENCE

ABSTRACT: The Caravan of Science and Technology in Alagoas is a scientific dissemination action that is part of the national, annual event,

financed by the Ministry of Science Technology and Innovation (MCTI). In the 2015 to 2019 editions the project was developed in the riverside region of the São Francisco River, in the hinterland, in the Mata zone and in the capital Maceió. The Basic Life Support Workshop (BLS) had, among the activities developed, the objective to empower teachers, the school community, lay people and the interdisciplinary team that worked in schools, on how to act in emergency situations including how to face a Cardiorespiratory Arrest. The BLS is a theoretical-practical course created by the American Heart Association (AHA), which promotes learning about first aid measures, in emergency situations, especially with cardiopulmonary resuscitation (CPR). For the school community, it was a possibility to update its knowledge about basic life support and to interact in simulated situations becoming more aware of its importance. This was evidenced by their interest and motivation to participate in the workshops, calling attention to the need of performing such activities more frequently covering a larger number of people in order to empower them in such situations. For academics, the workshops were an opportunity to transform theoretical knowledge into practice, to interact with the community, to get closer to the local reality, to understand the concerns and doubts of the population about the topic and, above all, to contribute to the promotion as well as to the prevention of disease considering the health needs of the population, so that science is in fact at the service of communities.

KEYWORDS: Health teaching, educational innovation, school.

1 | INTRODUÇÃO

A Caravana de Ciência e Tecnologia em Alagoas é uma ação de divulgação científica que integra a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), evento nacional, anual, financiado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI). Nas edições de 2015 a 2019 o projeto se desenvolveu na região ribeirinha do Rio São Francisco, nas cidades de Porto Real do Colégio, Traipu, Pão de Açúcar, Belo Monte, indo ao Sertão, Pariconha, Mata Grande, Água Branca, Inhapi, Canapi e Delmiro Gouveia. Além desses municípios a Caravana C&T realizou atividades em cidades, da zona da Mata, União dos Palmares e Branquinha e na capital, Maceió (AUSTRILINO et al, 2019)

Entre as atividades desenvolvidas vamos relatar a Oficina Suporte Básico à Vida, cujo objetivo é treinar professores, escolares, leigos e equipe interdisciplinar que atuam nas escolas, sobre como agir em situações de emergência, em especial, frente a uma Parada Cardio-Respiratória. O treinamento consiste em um curso teórico-prático, com uso de manequins em simulações de situações de emergência.

Suporte Básico de Vida (SBV) é um curso criado pela American Heart Association (AHA) que trabalha com o ensino de primeiros socorros no caso de emergências cardíacas, em especial, a reanimação cardiopulmonar (RCP) (CUMMINS et al, 1991).

A metodologia de ensino utilizada se fundamenta em atividades teórico-

práticos, a partir da simulação de situações-problemas, uso de manequins e simulação de cenários interativos onde os participantes podem se deparar com situações que simulam emergências reais (AHA, 2002).

O Suporte Básico de Vida (SBV) é composto por etapas que devem ser iniciados fora do ambiente hospitalar, realizadas inclusive por leigos, desde que sejam capacitados e orientados, assim procedendo há evidências de aumento da sobrevivência e redução de sequelas em vítimas de parada cardiorrespiratória (PCR) (PERGOLA; ARAÚJO, 2009).

Desse modo, o reconhecimento de uma PCR, acompanhado por uma ação rápida de chamar por socorro contatando o Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU), pode prevenir danos ao miocárdio e ao cérebro. Tais medidas contribuem para a promoção de saúde, prevenção de doenças e de possíveis complicações (FERREIRA, A. V. S.; GARCIA, 2001).

A Escola como espaço social reflete o que ocorre na sociedade. Os acidentes geram um prejuízo não apenas às gerações presentes, jovens e adultas, mas também, às gerações futuras, tendo em vista o poder irradiador da educação, o que impõe novos desafios à modelagem de saberes, em especial no que diz respeito ao ensino e corporação da “ética do gênero humano” e “conhecimento humano” (MORIN, 2000).

Assim, empoderar e sensibilizar a comunidade escolar na proposta de escolas promotoras de saúde é fundamental para valorizar a cultura do cuidado, da prevenção e da promoção de saúde. Realizar a oficina Suporte Básico a Vida coloca a escola em consonância com a política governamental do Ministério da Saúde através da portaria de nº 936, de 18 de maio de 2004, que dispõe sobre a estruturação da Rede Nacional de Prevenção da Violência e Promoção da Saúde e a implantação e implementação de Núcleos de prevenção a Violência nos Estados.

2 I PROMOÇÃO DA SEGURANÇA NAS ESCOLAS E SUPORTE BÁSICO DE VIDA EM ALAGOAS

Os acidentes e as violências configuram agravos à saúde, que pode ou não levar a óbito, no qual se incluem as causas devidas ao trânsito, trabalho, quedas, envenenamentos, afogamentos e outros tipos de acidentes – e as causas intencionais (agressões e lesões autoprovocadas), denominadas causas externas, atingindo praticamente todas as faixas etárias, com maior expressão nas mais jovens.

O tema inclui-se no conceito ampliado de saúde que, segundo a Constituição Federal e a legislação, abrange não só as questões médicas e biomédicas, mas também aquelas relativas a estilos de vida e ao conjunto de condicionantes sociais, históricos e ambientais nos quais a sociedade brasileira vive, trabalha, relaciona-se

e projeta seu futuro.

Ao incorporar os dois temas como problemas de saúde pública, de um lado, assumindo a sua participação – com os outros setores e com a sociedade civil – na construção da cidadania e da qualidade de vida da população e, de outro, o seu papel específico, utilizando os instrumentos que lhe são próprios: as estratégias de promoção da saúde e de prevenção de doenças e agravos, bem como a melhor adequação das ações relativas à assistência, recuperação e reabilitação.

O tema da violência assume grande importância para a Saúde Pública em função de sua magnitude, gravidade, vulnerabilidade e impacto social sobre a saúde individual e coletiva.

Enquanto problema de Saúde Pública, as violências e os acidentes expressam-se com alto impacto no adoecimento e morte da população, especialmente na mortalidade precoce, na diminuição da expectativa e qualidade de vida de adolescentes, jovens, adultos e idosos (SECRETARIA DE SAÚDE SÃO PAULO, 2006).

Fenômeno complexo, a violência possui causas múltiplas, que se correlacionam com determinantes sociais e econômicos: desemprego, baixa escolaridade, concentração de renda, exclusão social e outros. Acrescentam-se aspectos comportamentais e culturais, como o machismo, o racismo e a homofobia. E, mais, as causas determinantes nunca mencionadas que se relacionam com a organização das sociedades nos marcos da exploração capitalista.

Os acidentes e a violência configuram um problema de grande magnitude para a sociedade brasileira. Diante disso, houve uma definição de uma política nacional de redução de morbimortalidade por acidentes e violências. Para o enfrentamento desta problemática, é imprescindível o envolvimento de diversificados segmentos sociais e da população em geral.

A violência e os acidentes, na infância, são considerados a principal causa de morbimortalidade a partir dos 5 anos de idade, inclusive no ambiente escolar trazendo consequências a rotina escolar representando um forte potencial em termos de morbidade e sequelas (ABRAMOVAY, MIRIAM; RUA, MARIA DAS GRAÇAS, 2002).

Os dados de mortalidade são alarmantes e o crescimento da morbidade gera vítimas que sofrem com as sequelas físicas, psíquicas e sociais deixadas pelos traumas.

A população infantil até a adolescência é muito susceptível às causas externas devido à imaturidade, curiosidade e ao espírito de aventura. No caso dos adolescentes cresce isso, o excesso de coragem, além do uso de álcool e drogas. Outro fator que pode favorecer essa susceptibilidade é o processo desestruturado de urbanização e aumento da desigualdade social, que contribuem para a violência

urbana e a exclusão da população de baixa renda. No Brasil, em 2008, as causas externas foram a primeira causa de morte - em números de óbitos - na faixa etária de zero a 24 anos, à exceção dos menores de um ano.

No resgate histórico da política pública de promoção da saúde em Alagoas, teve como meta a prevenção de acidentes e violência em Alagoas. Os altos índices de morbimortalidade por acidentes e violências entre crianças e adolescentes justificaram, no início da década de 2000, a implantação da política de prevenção de acidentes e violência nas escolas em Maceió (BRASIL, MS. 2007).

Através da Lei Municipal 5.259, sancionada em 27 de dezembro de 2002, Maceió, através da instituição de Comissões Internas de Prevenção de Acidentes e Violência nas Escolas (CIPAVES). Que na sequência também foi sancionada uma Lei Estadual.

O tema sobre violência tem levantado um interesse crescente nos últimos anos, representando com isso, um ganho da sociedade brasileira, pois o estímulo ao amplo debate gera, em última instância, uma mobilização para ações práticas que busquem concretamente eliminar as violências e os acidentes nas escolas no Brasil.

A promoção da segurança através da prevenção de acidentes e cultura de paz, devem fazer parte essencial do currículo escolar, com o objetivo de desenvolver conhecimentos, atitudes, habilidades e novas práticas que possibilitem aos alunos e a toda a comunidade escolar, identificar situações de perigo, possíveis fatores de risco e enfrentar ocorrências inevitáveis, assim como participar ativamente das iniciativas extraescolares que visem a prevenção dos acidentes e violência.

A cultura que privilegia a assistência, em detrimento da prevenção, contribui para a fragilidade dos programas e ações preventivas, apesar destas serem uma abordagem de baixo custo que podem evitar a necessidade de assistência médica ou tecnológica avançada (VIEIRA GO ET AL, 2013).

Educação e saúde como políticas essenciais ao exercício da cidadania, podem favorecer uma convivência social e harmônica. A integração dessas duas áreas associado à proposta de trabalhar de forma intersetorial entra em consonância com a proposta de escolas promotoras de saúde. Dentro desta proposta o conceito de saúde a partir de uma visão ampla e crítica, com opções de estilos de vida mais saudáveis, integrando os aspectos biopsicossociais e culturais de uma determinada comunidade escolar (FALKENBERG, MIRIAN BENITES ET AL.2014).

A relevância do tema se apresenta ao considerarmos a quantidade de agravos intencionais (violência) ou não intencionais (acidentes) que ocorrem todos os dias em nosso meio, seja nos domicílios, nas escolas, nos locais de trabalho, em locais públicos ou no trânsito. Portanto o ensino sobre primeiros socorros faz diferença na redução da morbi-mortalidade, considerando que a assistência à situação de emergência com qualidade, que é ainda muito incipiente e a grande maioria da

população desconhece sobre o tema.

A ordem mundial apontou para a reorganização de competência, gradativamente as ações deixam de ser iniciativas isoladas e assumem caráter intersetorial. A pareceria com a Caravana de Ciência e Tecnologia em Alagoas permitiu essa intersetorialidade, na medida em que tem como princípio empoderar, as populações mais remotas, sobre ciência, foi oportunidade do conhecimento sobre manter a vida quando essa encontra-se ameaçada, até a chegada nos serviços de saúde.

3 I DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE SUPORTE BÁSICO A VIDA

A realização de oficinas de Suporte Básico de Vida para leigos, de diferentes cidades do interior de Alagoas, iniciava o planejamento do projeto, para adequação aos diversos cenários, com formação dos instrutores para atuarem nas oficinas, fizeram parte, em média cinco discentes de Medicina e três docentes. O treinamento dos instrutores, é feita na Faculdade, no laboratório de habilidades, utilizando os mesmos manequins que seriam levados para as oficinas no interior do estado.

Durante as oficinas, apresentava-se e se discutia os conteúdos teóricos, de forma ativa, a partir de casos motivadores e seguida havia a simulação prática pelo instrutor, como reconhecer se há segurança para realizar uma medida de SBV a uma possível vítima de PCR, chamar o SAMU, como reconhecer uma PCR e as manobras mais adequadas para adultos e crianças.

No segundo momento, os instrutores realizaram demonstrações práticas com os manequins, tamanho adulto e infantil, sobre como realizar manobras de reanimação cardiopulmonar (RCP), desde o correto posicionamento do possível socorrista, até a forma correta de realizar as manobras de RCP.

No terceiro momento, todos os participantes das oficinas foram estimulados a executar os mesmos procedimentos, partindo da simulação de um acontecimento, de uma situação de emergência com possível PCR. Para demonstrar como proceder frente a situação hipotética apresentada, desde a chamada do SAMU, até a realização das manobras de RCP nos manequins.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Cada oficina atendia em média 20 participantes, acontecendo nos 3 turnos das aulas, de modo a favorecer a realização de 6 a 8 oficinas por dia, em cada evento. Este procedimento proporcionou aproximadamente o atendimento de 1800 participantes.

Observou-se interesse da população em participar das oficinas, ficou evidente pela procura por inscrições, como também pelo empenho e participação

dos mesmos durante as atividades. Os participantes demonstraram conhecer o trabalho do SAMU e como acioná-lo. Mas tinham dúvidas sobre qual situação e qual o momento correto de acionar. Desconheciam como agir frente a uma situação de emergência e uma possível PCR, por isso, se sentiram inseguros e temerosos com a possibilidade de se depararem com tal situação.

O uso da metodologia ativa, com problematização durante as oficinas deu maior dinamismo e fluidez às atividades, além de permitir aos participantes atuarem como sujeitos ativos, frente às situações apresentadas, fugindo assim, do modelo de ensino tradicional verticalizado. Durante as oficinas, os participantes puderam sanar dúvidas com os instrutores, o que foi importante para que se sentissem mais seguros, com relação ao tema abordado.

Além disso, essa experiência permitiu aos discentes da Universidade consolidar o conhecimento, maior aproximação com a comunidade, conhecer a realidade das cidades do interior do Estado, atuar como professor, levando o conhecimento médico para além dos muros da Universidade Federal de Alagoas. Em especial, possibilitou conhecer melhor a região do rio São Francisco, sertão, zona da mata e áreas menos favorecidas da Capital de Maceió, com suas demandas de sociais, educacionais e de saúde.

As vivências extensionistas, muitas vezes buscavam promover ações educativas de promoção da saúde, com propósito de estimular aos públicos alvo, inclusive aos adolescentes a adotar práticas de autocuidado. Tais práticas são fundamentais para melhorar a qualidade de vida e a prevenção de enfermidades, favorecendo o desenvolvimento pessoal e bem estar (CAVALCANTE, FML et all, 2019).

Deste modo, a educação em saúde é uma potente ferramenta de prevenção e promoção à saúde, ajudando a refletir, de forma crítica, sobre as metas pessoais e os hábitos de vida, instigando, assim, o desejo de modificar as vulnerabilidades aos quais os sujeitos estão expostos.

Conhecer as comunidades, suas fortalezas e fragilidades, perceber o acolhimento das comunidades para ações como essas, permitiu conhecer comunidades indígenas e quilombolas e interagir com os demais profissionais que compõem a Caravana de Ciência e Tecnologia.

5 | CONCLUSÕES

Para a comunidade escolar foi uma possibilidade de conhecer, atualizar os conhecimentos sobre suporte básico de vida e de interagir diante das situações simuladas, despertaram-na para o reconhecimento da sua importância. Isso foi evidenciado por seu interesse e motivação de participação durante as oficinas,

chamando atenção para a necessidade da realização de atividades com mais frequência e abrangendo um número maior de pessoas, de forma a empoderá-las frente a tais situações.

Para os acadêmicos, as oficinas foram uma oportunidade de levar para a prática o conhecimento teórico, interagir com a comunidade, aproximar-se da realidade local, entender os anseios e dúvidas da população sobre o tema e, acima de tudo, contribuir para a promoção e prevenção de agravos considerando as necessidades de saúde de forma que a ciência esteja de fato a serviço da população.

REFERÊNCIAS

AMERICAN HEART ASSOCIATION (AHA). **Advanced cardiac life support**: instructor manual. New York: American Heart Association, 2002.

ABRAMOVAY, MIRIAM; RUA, MARIA DAS GRAÇAS - **Violência nas escolas**. Brasília. Editora UNESCO, 2002.

AUSTRILINO, L.; MEDEIROS, M.L.; SOARES, F. J. P.; VILELA, R. Q. B. Caravana de CIÊNCIA&TECNOLOGIA: **uma experiência de formação no contexto da extensão universitária**. In: Anais Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ), 2019, Lisboa-Portugal. CIAIQ2019. Lisboa, 2019. v. 2. p. 620-625.

BRASIL, Ministério da Saúde. 2007. **Escolas promotoras de Saúde: experiências do Brasil/ Ministério da Saúde, OPAS,- Brasília: Serie Promoção da Saúde; no 6), p135-142. Ministério da Saúde. 2007.**

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Departamento de Vigilância de Doenças e Agravos Não Transmissíveis e Promoção da Saúde**. VIVA: Vigilância de Violência e Acidentes, 2009, 2010 e 2011. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

CAVALCANTE, FML et al. **Atividades de extensão universitária: um olhar para promoção da saúde do adolescente**. Saúde em Redes. 2019; 5(3):305315 306.

CUMMINS, R. O. et al. **Improving Survival from sudden cardiac arrest: the “chain of survival”**. A statement for health professionals from the Advanced Cardiac Life Support Subcommittee and the emergency cardiac care Committee, American Heart Association. Circulation, v. 83, n. 5, p. 1832-1847, 1991.

FALKENBERG, MIRIAN BENITES et al. **Educação em saúde e educação na saúde: conceitos e implicações para a saúde coletiva**. Ciência & Saúde Coletiva [online]. 2014, v. 19, n. 03 [Acessado 2 Agosto 2020] ,pp. 847-852. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1413-81232014193.01572013>>. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/1413-81232014193.01572013> .

FERREIRA, A. V. S.; GARCIA, E. **Suporte básico de vida**. Rev Soc Cardiol Estado São Paulo, v. 11, n. 2, p. 214-225, 2001.

MATOS, KARLA FONSECA DE; MARTINS, CHRISTINE BACCARAT DE GODOY. **Perfil epidemiológico da mortalidade por causas externas em crianças, adolescentes e jovens na capital do Estado de Mato Grosso, Brasil**, 2009. Epidemiol. Serv Saúde, Brasília, v. 21, n. 1, p. 43-53, mar. 2012.

MORIN, EDGAR. Os **sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001. _____. Ciência com consciência. Sintra: Publicações Europa-América, 1994.

PERGOLA, M. A.; ARAÚJO, I. E. M. **O leigo e o suporte básico de vida**. Rev Esc Enferm USP, v. 43, n. 2, p. 335-342, 2009.

SECRETARIA DE SAÚDE SÃO PAULO. INFORME TÉCNICO INSTITUCIONAL. **O impacto dos acidentes e violências nos gastos da saúde**. Rev Saúde Pública 2006;40(3):553-6.

VIEIRA GO, ASSIS MMA, NASCIMENTO MAA, VIEIRA TO, NETTO PVS. **Violência e mortes por causas externas** Rev Bras Enferm, Brasília (DF) 2003; 56(1): 48-51.

VIVÊNCIAS DOCENTES E A TRANSIÇÃO ESCOLAR DOS ALUNOS DO 5º PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Data de aceite: 01/09/2020

Andréa Cristina Batista dos Santos

Instituto Vale do Cricaré.- IVC
São Mateus – ES

Anilton Salles Garcia

Universidade de Campinas - UNICAMP
Campinas - SP

RESUMO: Este artigo científico discute a temática vivências docentes e a transição dos alunos do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental, transição esta já desenvolvida por autores em outros trabalhos, mas constantemente sob a ótica da escola e dos alunos. O problema de estudo é: como o docente trabalha a transição do 5º para o 6º Ano de forma disciplinada, através de reflexão, compreensão, organização e adequação do espaço escolar? O objetivo geral do estudo é apresentar possibilidades de melhorar a transição dos alunos do 5º para o 6º ano da EEEFM “Caboclo Bernardo, em Barra do Riacho, Aracruz, ES. Os objetivos específicos são: verificar causas e consequências da indisciplina escolar vivenciadas na escola e o que o aluno tem consigo em hábitos familiares que transgridem suas regras institucionais; apresentar conceitos teóricos que orientam quanto às formas elementares de trabalhar a disciplina e o processo ensino-aprendizagem no contexto escolar; compreender, através de pesquisa, como a família contribui como parceira na transição escolar do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental; elaborar projeto

de intervenção com objetivo de combater e diminuir a indisciplina, a ausência das aulas e a reprovação, apresentando através de um projeto de intervenção, como produto final. A metodologia se fez através de estudo de caso, envolvendo questionário direcionado a alunos e professores das turmas de 6º ano. Os subsídios teóricos estão em autores de relevância sobre o tema: Araújo (2002), Brasil (1988, 2002), Cury (2003), Grillo (2004), Rocha (2019), Silva (2014) e outros. Conclui-se que a transição do 5º para o 6º ano deve ser algo natural, pois um complementa o outro. Nada que possa ser tratado como algo ruim, penoso ou que cessa. O 6º ano não marca um início, mas a continuidade do Ensino Fundamental de 9 anos.

PALAVRAS-CHAVE: Vivências. Contexto escolar. Transição. Hábitos familiares.

TEACHING EXPERIENCES AND SCHOOL TRANSITION OF STUDENTS FROM THE 5TH TO THE 6TH YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: This scientific article discusses the theme of teaching experiences and the transition of students from the 5th to the 6th year of elementary school, a transition that has already been developed by authors in other works, but constantly from the perspective of the school and the students. The study problem is: how does the teacher work the transition from the 5th to the 6th year in a disciplined way, through reflection, understanding, organization and adequacy of the school space? The general objective of the study is to present possibilities to improve the transition

of students from the 5th to the 6th year of the EEEFM “Caboclo Bernardo, in Barra do Riacho, Aracruz, ES. The specific objectives are: to verify causes and consequences of school indiscipline experienced at school and what the student has with him in family habits that violate his institutional rules; present theoretical concepts that guide as to the elementary ways of working with the discipline and the teaching-learning process in the school context; understand, through research, how the family contributes as a partner in the school transition from the 5th to the 6th year of Elementary School; to elaborate an intervention project with the objective of combating and reducing indiscipline, the absence of classes and failure, presenting through an intervention project, as a final product. The methodology was carried out through a case study, involving a questionnaire directed to students and teachers of the 6th grade classes. Theoretical subsidies are from relevant authors on the topic: Araújo (2002), Brazil (1988, 2002), Cury (2003), Grillo (2004), Rocha (2019), Silva (2014) and others. It is concluded that the transition from the 5th to the 6th year must be something natural, as one complements the other. Nothing that can be treated as something bad, painful or ceasing. The 6th year does not mark the beginning, but the continuation of the 9-year Elementary School.

KEYWORDS: Experiences. School context. Transition. Family habits.

1 | INTRODUÇÃO

A disciplina severa remete a uma tendência pedagógica que pouco contribuiu no processo de desenvolvimento da criança, a pedagogia liberal tradicional. Nela, o aluno era visto como um ser frágil e sujeito à corrupção, com pouca participação durante as aulas. O professor era caracterizado como autoritário e detentor do saber. Os conteúdos eram totalmente desvinculados da realidade social da época, e não muito significativos para a formação dos estudantes. A disciplina escolar estava relacionada à passividade, ao silêncio, à organização e à imobilidade dos alunos, concebida como um "controle de sala".

Diante do exposto, pergunta-se: como o docente trabalha a transição do 5º para o 6º Ano de forma disciplinada, através de reflexão, de compreensão e de organização e adequação do espaço escolar? Justifica-se, a partir daí, a pesquisa, pela constatação de que a atual situação educacional tem mostrado altos índices de violência e de reprovação nas escolas, associados à indisciplina no 6º ano. Também o fato de que a formação adquirida pelos profissionais da educação nas instituições de Ensino Superior, não são suficientes para enfrentar e combater esse problema.

Para o corpo discente, violência representa agressão física, simbolizada, por exemplo, pelo estupro, brigas em família e falta de respeito entre as pessoas; já para o corpo docente, a violência se configura como descumprimento das leis e a falta de condições materiais da população, associando à miséria, à exclusão social e ao desrespeito ao cidadão. Falar de violência social é abordar um assunto presente em

nosso cotidiano.

Alunos indisciplinados, geralmente, apresentam baixo rendimento escolar, e desinteresse em aprender. Sendo assim, grandes são as possibilidades de evasão. Segundo Colombier *et al.* (1989), a violência que as crianças e os adolescentes exercem é, antes de tudo, a que seu meio exerce sobre eles. A criança reflete na escola as frustrações do seu cotidiano.

Com base nesse contexto, a presente pesquisa surgiu na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio "Caboclo Bernardo", devido ao índice elevado de alunos considerados indisciplinados e com reprovação nos sextos anos, do turno vespertino, evidenciando ampliar o conhecimento e a compreensão acerca da indisciplina no contexto escolar, identificando suas causas, analisando as sérias consequências e apresentando estratégias para combater esse problema educacional.

O presente trabalho tem a pretensão de tratar essas causas de forma qualitativa e apontar abordagens de solução, tomando-se como objeto de estudo a escola em apreço. Para tanto, o objetivo geral é apresentar as possibilidades de melhorar, através da disciplina, o desempenho das turmas do sexto ano. E os objetivos específicos são: Verificar as causas e consequências da indisciplina vivenciadas na escola pelos alunos; Apresentar conceitos que orientam quanto às formas elementares de trabalhar a disciplina e o processo ensino aprendizagem no contexto escolar; Compreender, através de pesquisa, como a EEEFM "Caboclo Bernardo" trabalha em prol da disciplina e melhoria dos indicadores escolares; Elaborar projeto de intervenção, para combater e diminuir a indisciplina, a ausência das aulas e a reprovação.

Para se buscar resposta e subsídios a esta pesquisa, optou-se por consultar autores que se fizessem relevantes em suas publicações sobre o tema, como: Brasil (1988; 2002), Cury (2015), Grillo (2004), Pires (1999), Makarenko (1992) e outros, que ajudaram a redesenhar a importante temática da indisciplina escolar.

2 | O ENSINO FUNDAMENTAL

O Ensino Fundamental é um dos níveis da Educação Básica no Brasil. É obrigatório, gratuito (nas escolas públicas) e atende a crianças a partir dos 6 anos de idade. O objetivo do Ensino Fundamental Brasileiro é a formação básica do cidadão.

Para isso, segundo o artigo 32º da LDB, é necessário:

I- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político,

da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

Desde 2006, a duração do Ensino Fundamental, que até então era de 8 anos, passou a ser de 9 anos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9395/96) foi alterada em seus artigos 29, 30, 32 e 87, através da Lei Ordinária 11.274/2006, que ampliou a duração do Ensino Fundamental para 9 anos, estabelecendo como prazo para implementação da Lei pelos sistemas de ensino, o ano de 2010. O Ensino Fundamental passou, então, a ser dividido da seguinte forma: os Anos Iniciais – compreendem do 1º ao 5º ano, sendo que a criança ingressa no 1º ano aos 6 anos de idade; os Anos Finais □ compreendem do 6º ao 9º ano.

Os sistemas de ensino têm autonomia para desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos, desde que respeitem a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas em, no mínimo, 200 dias letivos efetivos. O currículo para o Ensino Fundamental Brasileiro tem uma Base Nacional Comum Curricular, que deve ser complementada por cada sistema de ensino, de acordo com as características regionais e sociais, desde que obedeçam às seguintes diretrizes:

I - A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - Consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;

III- Orientação para o trabalho;

IV- Promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais (ART. 27º, LDB 9394/96).

A responsabilidade pela matrícula das crianças, obrigatoriamente aos seis anos de idade, é dos pais. É dever da escola, tornar público o período de matrícula. Além da LDB, o Ensino Fundamental é regido por outros documentos importantes, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), os pareceres e resoluções do Conselho

Nacional de Educação (CNE) e as legislações de cada sistema de ensino.

É necessário que o aluno se sinta cobrado, para que obtenha responsabilidade pelo que faz. “A responsabilidade se ensina e depois de aprendida tem que ser exigida” (TIBA, 2006, p. 85). No entanto, deve-se ensinar a criança, que tem responsabilidades a serem cumpridas e nem sempre receberá recompensas, como grande parte dos pais e educadores costuma fazer a cada boa atitude que a criança/adolescente toma.

Para Makarenko (1992, p. 25), a escola não pode ser confundida com um "caos anárquico" onde cada um faz o que quer. Ao contrário, o papel da escola é exigir o máximo possível do aluno e, ao mesmo tempo, distingui-lo com o maior respeito possível.

3 I RELAÇÕES INTERPESSOAIS PROFESSOR-ALUNO: A AFETIVIDADE

A sala de aula é um ambiente que se diferencia de qualquer outro local de trabalho. Para ser professor não basta saber conteúdos e ter amor pela profissão, é necessário construir uma relação de confiança com o aluno, pois o papel do docente influencia a vida discente de forma direta. Segundo Grillo (2004, p. 78),

O ensino do professor envolve sua totalidade; a prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade e sua formação.

O vínculo afetivo, de forma ética e saudável, entre professor e aluno é fundamental para que o processo de ensino-aprendizagem seja prazeroso tanto para o professor como para os alunos. Os alunos, ao sentirem confiança no professor, tentarão não o desapontar. Portanto, ele deve desenvolver, de forma equilibrada, sua relação com seus alunos aprendendo, não só a dizer, mas a ouvir para, em conjunto, buscar soluções adequadas para o melhor desenvolvimento educacional.

A construção de uma relação de respeito, afeto, admiração mútua, confiança e valores morais, contribuem para formação de cidadãos responsáveis e solidários. E é na escola onde há as primeiras práticas sociais, visto que, quase sempre, antes de chegar ao ambiente escolar, o aluno só mantém contato com o ambiente familiar.

Dessa forma, podemos dizer que os afetos estão presentes em muitos estados de nossa vida, como, por exemplo, o prazer e o desprazer. Eles servem de critério de valorização, de avaliação das situações de nossa vida, ou melhor, eles ajudam a preparar nossas ações, participando ativamente da percepção que teremos das situações, tanto as vividas como aquelas que planejamos. (...) A emoção é um elemento de expressão que inclui aspectos orgânicos ao qual o professor deve estar atento. Quando o componente emocional é exacerbado, há uma tendência à inibição do componente intelectual,

e vice-versa, o que pode dificultar a aprendizagem do aluno. As emoções têm um papel preponderante no desenvolvimento da pessoa, pois a partir delas é que demonstramos nossos desejos e vontades (CHIARATTI; GONÇALVES; RICIERI, 2014, p. 67).

Estabelecendo essas relações, o processo de aprendizagem se torna coeso e produtivo, minimizando os conflitos e mantendo a harmonia no ambiente. Claro que para se ter um resultado positivo em relação a construção da afetividade no educando, a escola necessita da contribuição da família. A relação de cuidado e carinho que o estudante recebe, no seio familiar, complementarará a formação da personalidade que este revela no ambiente escolar, através da sua convivência com os demais alunos e professores.

A escola, sempre um tanto ultrapassada em relação às informações que o mundo oferece, não está totalmente preparada para receber alunos críticos, ativos, que não se conformam em passar horas e horas sentados ouvindo as explicações de seus professores, uma vez que já dominam meios bem mais avançados que o quadro e o giz utilizados como recursos dos docentes.

O professor, ou a grande maioria deles, por falta de tempo – devido a uma jornada excessiva de trabalho – ou por qualquer outro motivo, passa a não acompanhar o que a mídia, assim como os veículos disponíveis na Internet, mostra aos seus alunos, fazendo com que suas aulas sejam repletas de ideias ultrapassadas, com informações antigas, que não interessam aos alunos.

A família, por sua vez, preocupada em oferecer aos filhos o que não obteve dos seus pais, acaba por deixá-los a mercê de informações que sequer, por curiosidade, conhecem. Espera-se, pois, que a família participe mais ativamente das atividades escolares de seus filhos e que a escola se preocupe menos em cumprir com o programa de ensino que lhe serve de base para a educação que está desenvolvendo atualmente.

Pires (1999) explica que “antes, a família era cúmplice da escola. Hoje deposita suas funções e delega suas responsabilidades a ela, porém a crítica. Cada vez mais os alunos vêm para a escola com menos limites trabalhados pela família”.

4 | DESAFIOS NA TRANSIÇÃO DO ALUNO DO 5º PARA O 6º ANO

Ao ingressar no sexto ano do Ensino Fundamental, o aluno se depara com situações que não eram comuns nos anos iniciais, pois antes tinha, na maioria das vezes, uma professora que trabalhava todas as disciplinas e lhe chamava pelo nome. Agora são vários professores, cada um em seu tempo de aula, os quais, não conseguem guardar o nome de todos, devido à quantidade de turmas atendidas.

Cainelli (2011, p. 128) retrata que: “a transição da quarta para a quinta série ou sexto ano é mediada por mudanças significativas para os alunos.” O sentimento

de terminalidade de uma etapa educacional é reforçado pelo modelo que impõe uma articulação Estado/município praticamente inexistente, tanto no âmbito administrativo como no pedagógico.

Essa transição acontece em outras transformações pelas quais os educandos estão vivenciando nessa faixa etária. A criança inicia o sexto ano, entre 10 a 11 anos, que é a fase da vida que intermedia a infância com a idade da adolescência. Essa fase tem como característica o desenvolvimento biológico, psíquico e social. Segundo Cajado (1968, p. 27), a nova consciência do corpo estimula essencialmente novos sentimentos e novos pensamentos, que exigem notável mudança na sua integração.

Muitos pais e/ou responsáveis não acompanham de perto a vida escolar dos filhos, não verificam seu rendimento escolar. Em consequência dessas atitudes por parte da família, os alunos apresentam um baixo desempenho nas atividades escolares.

Esteves (1999) assegura que a família renunciou às suas responsabilidades no âmbito educativo, passando a exigir que a escola ocupe o vazio que ela não pode preencher. Sendo assim, o que se vê, hoje, são crianças chegando à escola e desenvolvendo suas atividades escolares sem qualquer apoio familiar.

A família e a escola possuem o papel e a responsabilidade no desenvolvimento e formação dos indivíduos. A participação dos responsáveis é importante no contexto escolar, pois afeta diretamente o desempenho acadêmico das crianças. Entretanto, a instituição de ensino deve apontar os caminhos pelos quais a família integrará o ambiente escolar, a fim de que seja estabelecida uma relação harmônica entre a instituição de ensino e a instituição familiar. Estabelecer essa harmonia tem sido um verdadeiro desafio para as escolas, tendo em vista que muitas vezes o que se tem é a ausência do núcleo familiar na vida escolar.

A escola que se pretende, e que o aluno deseja, é a que está pronta a dividir suas derrotas e vitórias, seus conhecimentos e dúvidas, enfim, a orientá-lo, escutá-lo e entendê-lo, não apenas como aluno, mas principalmente como pessoa, como cidadão. Vale ressaltar a importância de o professor estar desenvolvendo atividades que motivem seus alunos a estudar os "ditos" conteúdos programáticos, mas também, e principalmente, a refletir sobre o que estão estudando e para que estão estudando. E filosofar sobre os prós e os contras, sobre causas e consequências ajuda a entender melhor o que se passa no mundo que os rodeia.

Para Penin (1993, p. 25) é necessário que a escola, na pessoa do professor, assuma o seu papel mediador. Para que além das metodologias escolares, ele busque inteirar-se das metodologias gerais, que regem a vida dos seres humanos, tais como: regras, normas, conduta, valores e outros.

Segundo Freire (2007, p. 94),

No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. [...] Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei.

Portanto, é hora de assumir a responsabilidade e agir em prol da qualidade na educação, em todos os sentidos. Quando se fala em educação de qualidade, revolução do ensino e escola cidadã, é necessário compreender o que de fato significam professor e aluno nesse contexto.

Gadotti (1999) indica que, para muitos, professor é quem ensina e aluno é quem aprende. Alguns até arriscam dizer ao aluno "você está aqui para aprender" (em algum momento do cotidiano da sala de aula). Mas ensinar o quê? E a quem?

Aprender o quê? E com quem? As novas estratégias de ensino e aprendizagem se contradizem, ou melhor, se igualam a algumas utilizadas no passado, quando não há, de fato, boas relações humanas no ambiente escolar (CURY, 2015).

Por fim, cabe mencionar que o espaço da escola não é apenas um "local onde se abrigam alunos, livros, professores" (p. 53), um local em que se realizam atividades de aprendizagem. Mas é também um espaço que gera ideias, sentimentos, movimentos no sentido da busca do conhecimento. Tem que despertar interesse em aprender (PATTO, 1984).

5 I (IN)DISCIPLINA NA ESCOLA

Para Makarenko (1992, p. 25), a escola não pode ser confundida com um "caos anárquico" onde cada um faz o que quer. Ao contrário, o papel da escola é exigir o máximo possível do aluno e, ao mesmo tempo, distingui-lo com o maior respeito possível. Exigir o máximo do aluno, no entanto, não pode significar exigir o que está além de suas possibilidades, não podem ser exigências grosseiras e desligadas das pretensões e capacidades do mesmo.

A disciplina deve ser acompanhada da compreensão de sua necessidade, da sua utilidade, da sua obrigação, do seu significado, e diz: "A disciplina assim deve ser consciente na medida em que deve nascer da experiência social, da atividade prática do trabalho escolar, tornando-se exigência e tradição da própria comunidade escolar (MAKARENKO, 1992, p. 12).

Ainda para o autor, a simples obediência não é sinal de disciplina e não pode nos satisfazer como obediência cega que se exige habitualmente na velha escola: "A disciplina não se cria com algumas medidas disciplinares, mas com todo o sistema educativo, com a organização de toda a vida, com a soma de todas as influências que atuam sobre a criança" (MAKARENKO, 1992, p. 12). Assim, as medidas e os castigos devem ser evitados ao máximo.

A indisciplina escolar tem sido o tema de inúmeras discussões no meio educacional. É um fenômeno que não se limita apenas a alguma classe social, faixa etária, gênero ou cultura específica. Tem sido assunto de diversas investigações como, por exemplo, as citadas a seguir.

Temos acompanhado o alarmante aumento de casos registrados acerca do aumento da violência em nossas escolas, fato este anunciado por diversos meios de comunicação, o que contribui para gerar um clima de angústia e insatisfação no ambiente escolar. A indisciplina leva à violência e surge quando ocorre o não cumprimento das regras impostas e normas sociais estabelecidas. Refletir sobre suas causas, consequências e caminhar para a mudança envolve a participação dos diversos segmentos: pais, alunos, professores, equipe pedagógica, funcionários e comunidade. Precisamos ter clareza da parcela de responsabilidade de todos. Os professores não podem ser os únicos culpados nesse processo; envolvendo todos na discussão e no enfrentamento do problema, podemos evitar a transferência de responsabilidades (VAGULA; RAMPAZZO; STEINLE, 2009, p. 84).

É bem provável que a indisciplina escolar seja um grande desafio e um dos maiores obstáculos no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se um complicador para o trabalho do docente e, conseqüentemente, o desempenho dos alunos, refletindo nos resultados obtidos. Isso tem sido o principal tema de discussões nas reuniões de pais e mestres, conselho de classe, etc. Uma breve reflexão sobre o significado da palavra indisciplina evidencia uma conexão com o ensino tradicional onde há descumprimento das regras.

A disciplina severa está relacionada a uma tendência pedagógica liberal tradicional que não teve grande significado no processo de desenvolvimento da criança. Nessa tendência o aluno era visto como um ser indefeso sujeito a corrupção, pouco participativo. Os conteúdos não estavam relacionados com a realidade social do aluno e o professor era visto como autoritário e detentor do saber. A disciplina estava vinculada ao "controle da sala", ou seja, silêncio, organização e imobilidade dos alunos.

Segundo Aranha, (*apud* VAGULA; RAMPAZZO; STEINLE, 2009, p. 15) a função da escola era desvinculada dos problemas sociais, cotidianos e atuais.

Visava preparar os alunos para exercerem seu papel na sociedade, enfatizando o preparo moral, dessa forma, os conteúdos refletem valores, tradições e a cultura acumulada de geração em geração, transmitidos aos alunos como verdades absolutas. Cabe aos alunos em uma atitude passiva, assimilar os conteúdos trabalhados, para reproduzi-los em uma situação de prova.

A falta de estrutura familiar é outro elemento que pode resultar na indisciplina na escola. Por isso, é muito importante analisar o contexto familiar em que a criança

está inserida antes de qualquer julgamento de seu comportamento e resultados obtidos. Muitas vezes, quando exposto a situações que o incomode o aluno pode reagir com mau comportamento e estresse. Isso acontece devido ao seu processo de desenvolvimento da personalidade e capacidade de fazer escolhas e de demonstrar suas emoções.

6 | A PESQUISA

A pesquisa de campo se baseou na aplicação de questionários direcionados aos alunos do 6º ano e aos respectivos professores das turmas, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Caboclo Bernardo”, no município de Aracruz, Estado do Espírito Santo. Atende aos níveis Fundamental, EJA e Médio. Deixou-se livre, para os participantes responderem ao questionário de forma facultativa. E, após a autorização da direção, procedeu-se a aplicação dos respectivos questionários.

As informações foram coletadas com alunos dos sextos anos, turma 1 (4 alunos), turma 2 (7 alunos), turma 3 (10 alunos) e turma 4 (14 alunos), totalizando 35 alunos do turno vespertino. No dia da aplicação, um aluno faltou, sendo, então, 34 participantes. A tabela 1 mostra a proporção de alunos por sexo na pesquisa.

SEXO	QUANTIDADE	% (PORCENTAGEM)
Feminino	10	28,57
Masculino	25	71,43

Tabela 1 - 6º ano 1, 2, 3 e 4

Fonte: EEEFM “Caboclo Bernardo”

Aplicou-se um questionário para alunos e professores, com questões abertas para investigar as causas pertinentes à indisciplina, baixo rendimento escolar e os fatores socioeconômicos educacionais. A escolha da amostra foi com os alunos que apresentaram baixo rendimento escolar no 1º trimestre 2019, que responderam o questionário. Os dados foram coletados por meio do questionário com estrutura fechada, após esta coleta os dados foram tabulados e dispostos por meio de gráficos. O questionário foi constituído por 10 questões e aplicado pela pesquisadora, durante 00:50min (cinquenta minutos) na aula do professor que estava nas turmas de 6º ano 1, 2,3 e 4.

De acordo com o entendimento dos alunos, os gráficos a seguir mostram as análises de alguns pontos relevantes retratados na pesquisa:

Em relação à idade dos participantes, o Gráfico 1 ilustra o seguinte resultado:

31,43% têm 11 anos (11 estudantes); 48,57% têm 12 anos (17 estudantes); 8,57% têm 13 anos (03 estudantes); 8,57% têm 14 anos (3 estudantes); e não possuíam aluno com 10 anos ou mais de idade na amostra. Dos 35 alunos, um havia faltado à aula, resultando em 34 participantes.

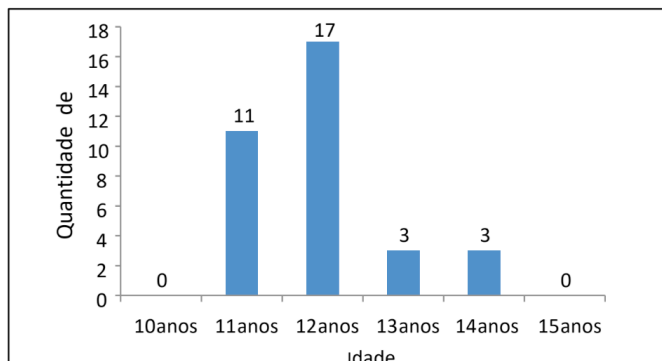


Gráfico 1 - Faixa etária dos alunos dos 6º anos 1, 2, 3 e 4

Percebe-se que os alunos, em sua maioria, estão na faixa etária coerente com o ano em que estudam. O que indica que eles, apesar de apresentarem baixo rendimento, conseguem atingir notas suficientes, porém não excelentes, para concluir os estudos.

Há, ainda, uma pequena quantidade de alunos repetentes, pela idade apresentada. Estes, porém, trazem um problema estrutural de longa data, tanto cognitivo quanto psicológico, social e físico. Muitos não se dedicam, inclusive por não ter apoio familiar, ou precisarem conciliar trabalho e estudo para ajudar a família.

Observa-se no gráfico a seguir, que a maioria dos alunos que responderam ao questionário não estão na faixa etária defasada, e, sim, estão na idade e série certas. Apesar dos alunos não atingirem as notas suficientes no trimestre, grande parte consegue alcançar um rendimento necessário para concluir o ano letivo. Por meio de avaliações de recuperação e trabalhos que lhes são submetidos, eles conseguem alcançar melhores notas ao final dos trimestres, comprometendo, assim, apenas as notas distribuídas durante o mesmo.

Pode-se citar a falta de interesse do aluno em aprender e realizar as atividades e quando chega ao final do trimestre eles se esforçam mais para recuperar as notas perdidas.

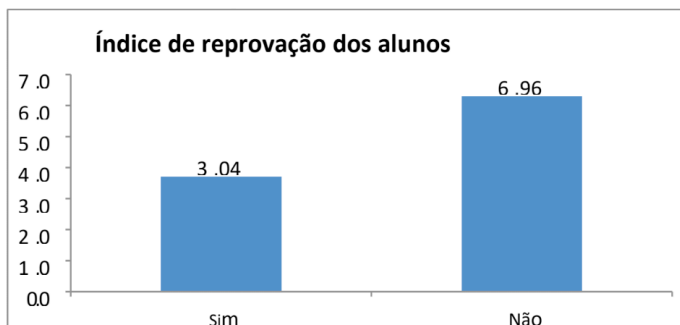


Gráfico 2 -Índice de reprovação dos alunos dos 6º anos 1, 2, 3 e 4

No gráfico a seguir, vê-se que o maior índice está relacionado ao item "demonstro interesse algumas vezes", isso implica na aprendizagem dos alunos.

Na maioria das vezes a falta de interesse se dá pelas aulas mal planejadas, cansativas e desgastantes. Uma aula bem preparada e elaborada de acordo com a realidade dos alunos influencia muito na hora de prender a atenção deles. Muitas vezes a atenção deles está voltada somente para a internet.

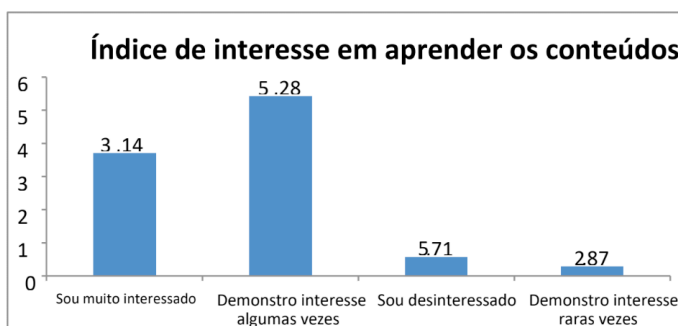


Gráfico 3-Interesse dos alunos dos 6º anos 1, 2, 3 e 4

Outro ponto importante é a falta de perspectiva dos alunos. Nem todos pensam em fazer um curso superior e se especializar, então se perguntam para que estudar tal matéria se nunca vão usar para nada. O professor, então, tem o dever de conduzir este aluno à formação cidadã. Não se aprende apenas o que se utiliza, aprende-se o que faz ser um cidadão inteligente, que saiba discutir um pouco sobre cada assunto.

Ao pesquisar o acompanhamento familiar, relacionado ao ensino e aprendizagem, foi apontado pelos alunos no gráfico a seguir, que a família não acompanha diariamente os seus estudos com as tarefas de casa e seu aprendizado

escolar, comprometendo, assim, a vida escolar desses.

A família é a base da construção do ser como cidadão, bem como sua referência para a criança. Dessa forma cada criança constrói sua identidade interagindo com as outras de acordo com os princípios que lhes foram passados. É primordial que a família e a escola mantenham laços e trabalhem em conjunto para obter resultados. O tipo de educação familiar pode prejudicar ou facilitar a aprendizagem.

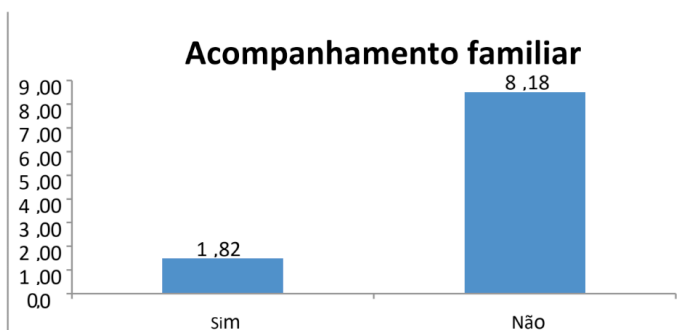


Gráfico 4 Acompanhamento dos pais dos alunos no 6º ano 1, 2, 3 e 4 na vida escolar

A escola contribui para a socialização da criança, bem como seu aprendizado. A família educa, ensina valores, incentiva. É fato que a falta do acompanhamento familiar acarretará em um baixo desempenho. A união escola-família se faz necessário, no intuito de construir conhecimento e ser cidadão.

Em todos os contextos, a participação docente é primordial, pois ele é o mediador entre aluno-escola-família. Sua forma de trabalhar nas turmas de 6º ano deve primar pelo respeito às individualidades e pela valorização do conhecimento que seus alunos trazem e como isso será concebido pelos colegas depende de sua motivação. Os professores são personagens cruciais no contexto escolar. Sua atuação precisa ser de resgate aos familiares, de envolvimento dos alunos do 6º ano.

Os professores de 6º ano da escola participaram da pesquisa, declarando alguns pontos relevantes quanto a essas turmas e seus respectivos discentes. Em relação ao fracasso escolar no ensino e aprendizado dos alunos dos 6º anos do Ensino Fundamental II, foi apontado pelos educadores que:

Professor 1: "é resultado de uma série de fatores que acaba interferindo no processo de aprendizagem".

Professor 2: "é impactante, principalmente pela falta de sonhos e

expectativas de um futuro pela maior parcelas dos alunos".

Professor 3: "é consequência da falta de acompanhamento das famílias".

Professor 4: "neste contexto está muito além da educação, abrange a contexto

familiar e social".

Professor 5: "eu vejo com tristeza, uma vez que, apesar de terem alguns alunos indisciplinados, há uma quantidade considerável de alunos que buscam e querem estudar.

Professor 6: "é uma situação preocupante, pois o 6º ano é a porta de entrada para o ensino fundamental II.

Professor 7: "vejo alguns ausentes na educação dos filhos"

Pensando no professor como organizador da aula que é o principal responsável pela prevenção da indisciplina em contexto de aula, percebe-se que:

Professor 1: "sim, em sala de aula o professor é o regente da aula e autoridade máxima, entretanto muitos alunos não têm sequer o básico dos limites de casa.

Professor 2: "não, o aluno tem que manifestar o respeito, a educação em silenciar nos momentos de orientação e explicação.

Professor 3: "o professor é autoridade máxima na sala de aula, impondo

limites".

Professor 4: "não, os alunos que ficam transitando no pátio influenciam muito o ambiente interno da sala".

Professor 5: "acredito que não. A família, principalmente, é necessário caminhar junto da escola e professores".

Professor 6: "o professor é o principal responsável, mas precisa do apoio da coordenação e gestão escolar para conseguir este propósito".

Professor 7: "sim, e deve ter apoio do corpo pedagógico também".

Pensando nos motivos pelos quais os alunos adotam comportamentos indisciplinados no ambiente escolar, os professores apontaram que:

Professor 1: "por diferentes motivos, alguns para chamar atenção, outros por problemas familiares ou sociais..."

Professor 2: "a indisciplina vem com o hábito de não ouvir uma orientação e sempre fazer o que desejam".

Professor 3: "muitos "chamar atenção" e necessitam de limites".

Professor 4: "vejo que o motivo é variável, alguns pela falta de educação; outros porque não tem voz em casa e na escola querem ser vistos; também há aqueles que são violentos porque este é o seu ambiente".

Professor 5: "acredito que muitos não acreditam neles mesmos. Não há um incentivo em casa, há muitas famílias desestruturadas, um conjunto de fatores acabam por deixá-los assim".

Professor 6: "falta de comprometimento da família (pais que não estão presentes), querem chamar à atenção e situações conflituosas em casa".

Professor 7: "falta de interesse, perspectivas de vida, entre outros".

No que diz respeito a conduzir a turma para incluir os alunos indisciplinados, os educadores acreditam:

Professor 1: "organizando a sala, utilizando o mapa de sala e explicando o que devo e não devo fazer no ambiente escolar".

Professor 2: "provoco com questionamentos sobre o assunto abordado ou estímulo uma resposta coletiva".

Professor 3: "atividades de monitoria".

Professor 4: "tento sempre colocar um aluno que produz para acompanhar aqueles que são mais indisciplinados".

Professor 5: "eu tento dialogar, conversar. Acredito que com uma boa conversa muitos problemas podem ser resolvidos".

Professor 6: "tenho dificuldade, pois os alunos desrespeitam demais. Tento estabelecer um diálogo e fazê-los entender a importância de estudar".

Professor 7: "dou a mesma oportunidade que os demais alunos".

Acerca da busca em melhor atender a todos, a atuação de cada professor voltado para tais situações de indisciplina, tenta-se realizar:

Professor 1: "procuro resolver o que cabe a mim orientando e conversando e alguns casos conduzindo ao coordenador e pedagogo".

Professor 2: "tento primeiramente chamar à atenção com brincadeiras, olhares, "indiretas" (nossos alunos são carentes" e só então sou mais incisiva".

Professor 3: "sempre tento resolver as situações primeiramente em sala, mas em casos extremos, encaminho o aluno à coordenação"

Professor 4: "converso, tentando mostrar que só o aluno que vai mais perder com este comportamento. Em última situação peço ajuda aos coordenadores".

Professor 5: "sigo com as conversas e diálogos. Em um primeiro momento uma conversa com toda a turma e posteriormente com os alunos separadamente".

Professor 6: "tento conversar sobre os seus problemas, o porquê age dessa maneira, em situações mais drásticas encaminho para a coordenação".

Professor 7: "converso com o aluno para tentar resolver e/ou coordenador, pedagogo e diretor.

E acerca do papel do aluno no estabelecimento das regras impostas na sala de aula, segundo as orientadoras, é de:

Professor 1: "compreender que em qualquer ambiente temos direitos e deveres a serem cumpridos".

Professor 2: "deveria ser de respeito e cumprimento que nitidamente não acontece".

Professor 3: "regras existem para serem cumpridas. Para que haja aprendizado o ambiente escolar devo possuir limites e recursos atrativos".

Professor 4: "ele deve respeitar mesmo com atitudes que não são do seu hábito, porque em todo ambiente há sempre regras para um bom relacionamento entre os indivíduos".

Professor 5: "ele deve entender que na escola há regras, há uma hierarquia. O problema é que muitos alunos acham que na escola podem tudo, é na escola que recebem os primeiros não's".

Professor 6: "participar da criação dos combinados em sala e cumprilos, e ajudar para que toda a turma cumpra as regras.

Professor 7: "seguir as regras para um bom andamento da aula".

E sobre a análise do contexto da família e escola, a família desses alunos contribui para um bom aprendizado ou não, os professores analisaram que:

Professor 1: "na maioria dos casos não. Na maioria dos casos de indisciplina e fracasso escolar os alunos não são acompanhados".

Professor 2: "acredito que muitas famílias fazem dentro do que é possível, devido o próprio nível de instrução. Porém, temos uma parcela da população que transfere sua responsabilidade de educar à escola e os professores, o que influencia no sucesso do aprendizado".

Professor 3: "não. A maioria das famílias não acompanham os seus filhos na escola".

Professor 4: "alguns tem apoio da família, porém os indisciplinados a família, na maioria são doentes e não tem regras ou estruturas. O apoio do aluno está somente na escola".

Professor 5: "contribui muito. É notável que os alunos disciplinados, a maioria deles tem uma família presente e os indisciplinados tem uma família ausente".

Professor 6: "com certeza. Uma família presente e que cobra do filho o compromisso com a escola, ajuda este a aprender.

Professor 7: "acredito que não contribui de forma significativa".

Através das respostas dos professores, pode-se perceber algumas situações que levaram essas turmas a terem alunos retidos no 6º ano, principalmente em função da indisciplina.

Sobre o primeiro questionamento, envolvendo o fracasso escolar dos alunos do 6º ano, os professores citaram fatores como: falta de sonhos e expectativas de um futuro; falta de acompanhamento das famílias; e abrange o contexto social. Nesse sentido, conforme o gráfico 3, falta o desejo por se envolver nos estudos. Mas isso não deve ser atribuído apenas aos alunos, crianças e adolescentes. Eles precisam de alguém adulto que os direcione e os faça compreender o valor dos

estudos, em casa os pais são responsáveis e, na escola, os professores.

Sobre o professor como organizador da aula e o principal responsável pela disciplina, constatou-se que as respostas foram: o professor como a autoridade máxima; os alunos não têm limites em casa; o aluno precisa manifestar respeito e silenciar nos momentos de orientação e explicação; o professor como autoridade deve impor limites; o trânsito de alunos pelo pátio atrapalha a disciplina em sala; a família precisa caminhar junto com a escola; o professor precisa do apoio da coordenação e da gestão para conseguir disciplina.

Na terceira questão, envolvendo os motivos que levam os alunos a uma postura indisciplinada, os professores participantes responderam: alguns para chamar a atenção, outros problemas familiares e sociais; hábito de não ouvir uma orientação e sempre fazer o que querem; chamar a atenção e não terem limites; a falta de educação, são reprimidos em casa e descontam na escola, vêm de ambiente familiar violento; baixa estima, falta de incentivo em casa, famílias desestruturadas; conflitos em casa, pais ausentes da vida dos filhos; e falta de interesse e perspectivas.

E sobre a melhoria do atendimento a todos e a atuação de cada professor voltado a situações de indisciplina, eles disseram: resolve orientando e conversando, alguns casos conduz os alunos à coordenação e ao pedagogo; chama a atenção com brincadeiras, olhares, indiretas e depois é mais incisiva; tenta resolver em sala, os extremos encaminha à coordenação; diálogo para melhorar a situação; conversa em particular; tenta, com conversa, descobrir o porquê das atitudes dos alunos indisciplinados.

Sobre o papel do aluno no estabelecimento das regras impostas na sala de aula, deve: compreender que em qualquer lugar tem direitos e deveres; não cumpre as regras; ter limites; respeito, mesmo que não são do seu hábito as atitudes para estabelecer bom relacionamento; na escola há regras e hierarquia; participar da criação dos combinados em sala e cumpri-los; ajudar os colegas em seu relacionamento e no cumprimento das regras. Nesse sentido, às vezes, é na escola que os alunos recebem os primeiros "nãos", pois em casa não há limites e regras.

E a questão sobre a família e escola e a contribuição da primeira ao aprendizado dos alunos, os professores indicaram que: na maioria dos casos, não; nos casos de fracasso e indisciplina, não há acompanhamento dos pais; muitas fazem o possível, mesmo sem instrução; transferem sua responsabilidade para a escola e para os professores; a maioria dos indisciplinados, os pais são doentes e famílias desestruturadas.

Para realização do projeto "Gentileza Gera Gentileza", os alunos foram levados ao auditório da escola, em dia letivo, durante 4 horas, para assistirem ao documentário que trata da vida do "Profeta Gentileza. Gostaram do que assistiram. Em seguida, houve a distribuição da letra da música "Gentileza" da cantora Marisa

Monte e, apresentado o vídeo clip da música e todos cantaram com muita emoção várias vezes e, para finalizar foi entregue um questionário, contendo cinco perguntas.

Relatos de dois alunos relacionados às perguntas do questionário:

1ª) O que é gentileza?

Aluno 1: "Se colocar no lugar do outro. Respeito e ser bom com o próximo".

Aluno 2: "A gentileza é harmonia, compaixão e amor. Ajudar um ao outro.

2ª) Gentileza é um ato em extinção no mundo em que vivemos hoje?

Aluno 1: "Sim. Ninguém tem mais respeito e é bom com outro".

Aluno 2: "Sim. Esse mundo não tem gentileza. A gente aprende e ensinamos aos outros que não sabem".

3ª) Existem espaços para a gentileza na escola?

Aluno 1: "É sempre bom um ter pelo outro".

Aluno 2: "Sim. A maioria das pessoas são boas e podem aprender com você".

4ª) Que atos de gentileza são possíveis identificar na escola?

Aluno 1: "O respeito que os professores tem com a gente"

Aluno 2: "Amor, companhia, gentil, harmonia, etc."

5ª) O que podemos fazer para que se tenha um ambiente mais gentil?

Aluno 1: "Respeitar o próximo, não responder os professores e não xingar"

Aluno 2: "Amizade, gentil, não ser rebelde e ter compreensão com os colegas"

E, de acordo com os relatos apresentados, esse projeto foi de grande valia na vida dos alunos, pois ensinou que a ética na escola é fundamental. As atividades desse projeto trabalharam a ética na escola, o que gerou bondade, amor e paz ao próximo. Também ajudou na memorização e desenvolvimento de diversas habilidades, como, por exemplo, "os valores". Também facilitou a comunicação harmoniosa.

7 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Buscando minimizar as consequências causadas pela indisciplina escolar na educação e na sociedade, a escola e a família podem unir forças para o combate desse problema. O professor, enquanto formador, deve atentar-se aos sinais emitidos, podendo, assim, buscar meios para que essa barreira possa ser destruída.

Sabe-se da importância do entendimento global do aluno em formação para o trabalho em prol de um desenvolvimento satisfatório em termos emocionais, cognitivos, pedagógicos e sociais. A criança passa grande parte de sua vida na escola e lá desenvolve e demonstra muitas de suas habilidades e limitações. É provável que fragilidades emocionais fiquem à mostra na escola. É comum que problemas externos à classe enfrentados pela criança interfiram em seu rendimento escolar cabendo ao professor, quando possível,

detectar e denunciar que algo não está bem (ARAMAN, 2009, p. 145).

O estabelecimento de regras dentro da sala de aula, também pode ajudar a diminuir os índices de indisciplina. Seja em qual for o ambiente, é necessário que esteja preservado por regras e condutas que regularizem o comportamento e mantenha o ambiente em bom estado. Esse contrato didático deve ser criado com a ajuda dos alunos, visto que, ao deixar que eles mesmos mencionem as regras que deverão ser obedecidas, tudo o que poderá, e o que não poderá, ser feito dentro da sala de aula, o professor, de forma indireta, estará desenvolvendo, neles, o senso de responsabilidade.

A escola recebe alunos de diferentes personalidades, e é preciso que, quem vai ensinar, conheça a realidade de cada criança. Essa atitude ajudará no processo de chegar mais próximo ao sucesso escolar. O professor deve ministrar a aula de forma atraente, com metodologias inovadoras e criativas. Sempre buscar o aperfeiçoamento, o replanejamento, a formação continuada, a especialização. Visando melhorar o trabalho docente e atingir os objetivos educacionais.

Nesse contexto, é preciso resgatar a imagem do professor e valorizar o seu importante papel na escola e na sociedade. O professor deve ensinar o aluno a aprender a aprender, deve promover a formação de um aluno ativo, sujeito da sua ação. Para que isso ocorra, é preciso que o professor seja integrador, comunicador, questionador, criativo, colaborador, eficiente, flexível, produtor de conhecimento e comprometido com as mudanças do seu tempo. Entretanto, se a sua prática for conservadora, irá contribuir para a manutenção dos valores tradicionais da sociedade e pouco poderá avançar na formação de alunos críticos. Sendo o professor um agente de mudança, e sabendo que toda inovação encontra resistências que exige a organização, podemos nesse processo enfatizar a importância do planejamento de ensino, como fundamento de toda ação educacional, como forma de gerenciar as mudanças (VAGULA; RAMPAZZO; STEINLE, 2009, p. 23).

O professor que prepara bem suas aulas sofre menos com os problemas de mau comportamento dos alunos. É inadmissível uma prática docente voltada à improvisação. Saber o que vai realizar em cada momento, quando se estiver dentro da sala de aula, simboliza o planejamento bem elaborado, podendo trazer momentos agradáveis para a aula. Sobre a importância do planejamento, Libâneo diz:

1) esclarece sobre princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente, articulando as atividades da escola e as exigências do contexto;

2) estabelece o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e relacionado com as ações a serem realizadas na escola e na sala de aula;

3) pretende garantir a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, voltado para um ensino de qualidade, evitando a improvisação e a rotina;

4) define objetivos, conteúdos e métodos a partir do contexto social, de modo a contemplar a comunidade e os alunos nas suas individualidades;

5) mantém a unidade e a coerência do trabalho pedagógico, relacionando com o plano de ensino do professor, respondendo para que ensinar (objetivos), o que ensinar (conteúdos), a quem ensinar (público-alvo), como ensinar (metodologias) e como avaliar (avaliação);

6) atualiza os conteúdos do plano, quando necessário;

7) facilita o planejamento das aulas (LIBÂNEO, 2014, p. 122).

A postura profissional do educador deve demonstrar o controle emocional, mesmo durante os momentos de conflitos. O tom de voz também pode contribuir no combate à indisciplina. Mantendo-se calmo ao falar com os alunos, demonstrará controle diante da situação, fazendo com que, no momento que o professor necessitar aumentar o tom de voz, certamente conseguirá reter a atenção dos estudantes.

8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio apresentado nesta pesquisa foi o de escolher uma perspectiva, dentre as muitas que compõem essa temática, que fosse compatível com a realidade local da E.EEFM. "Caboclo Bernardo", no Município de Aracruz, com o desejo de saber mais sobre o tema e o contexto envolvendo a indisciplina escolar.

Através da pesquisa bibliográfica, entre outros aspectos, percebeu-se que o processo de combate à indisciplina pode ser considerado um dever social, não apenas escolar. O plano de ação pedagógica visa contribuir para a redução da prática de indisciplina e violência. O papel do professor e da família é identificar essas ações inadequadas e, juntamente com a administração da escola, buscar maneiras de romper com esses atos.

Todo o aporte teórico adquirido, as discussões durante as aulas, as atividades de orientação, bem como a relevância de ouvir os alunos e professores sobre o tema, conduzem à compreensão de que os propósitos da pesquisa foram alcançados.

Assim, o trabalho contribui para o debate científico, apresentando a indisciplina escolar em seus aspectos principais: o que seria indisciplina, suas causas, possíveis formas de enfrentamento, significados e intencionalidades e pessoas que estariam

envolvidas em questões de indisciplina na escola.

Os pais devem compreender que a escola é um espaço tão seu quanto dos seus filhos. Devem confiar nela e no trabalho dos professores. Isto se torna fundamental, ainda mais considerando que não têm tempo para estar tão presentes.

Em relação a atuação da instituição escolar, sugere-se que as reuniões e/ou eventos realizados sejam bem dinâmicos, com momentos interativos (o que não ocorre na maioria das vezes, pois os pais ficam apenas de ouvintes), com sorteio, lanche e que despertem a participação maior das famílias. Tais ações se propagam e certamente a escola conseguirá atingir seu maior objetivo, que é a participação e auxílio dos pais no desempenho acadêmico e na disciplina de seus filhos.

Como sugestão para trabalhos futuros, indica-se o desenvolvimento de pesquisas para analisar como os alunos percebem essa transição e de que maneira ela pode ser minimizada, na versão discente. É possível, também, criar, de maneira experimental, pesquisa que mude essa maneira de transição do Fundamental I para o Fundamental II, de repente revendo e alterando essa nomenclatura, para que seja mais suave ao aluno.

REFERÊNCIAS

ARAMAN, E. M. O. **O trabalho do pedagogo nos espaços educativos**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. **Lei federal nº 8069 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. **Lei 9.394/96. LDB**. Brasília: Centro Gráfico, 1996.

CAINELLI, M. R. **Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental**. São Paulo: Moderna, 2011.

CAJADO, O. M. **Dinâmica da adolescência**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1968.

CHIARATTI, F. G. O.; GONÇALVES, C. E. de S.; RICIERI, M. **Psicologia da educação: desenvolvimento e aprendizagem**. Londrina: Educacional S.A., 2014.

COLOMBIER, C.; MANGEL, G.; PERDRIault, M. **A violência escolar**. São Paulo: Summus, 1989.

CURY, A. **Indisciplina escolar infantil: causas, consequências e como combatê-la**. 2015. Disponível em: <<https://escoladainteligencia.com.br/indisciplina-escolar-infantil-causas/>>. Acesso em: 15 jul. 2019.

ESTEVEES, J. M. **A terceira revolução educacional**: a educação na sociedade do conhecimento. São Paulo: Moderna, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 35. Ed. São Paulo: Terra e Paz, 2007.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.

GARCIA, J. Indisciplina na escola. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICO, N. E. D. (Org.) **Ser professor**. 4. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 73-89.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2014.

MAKARENKO, A. **Livros dos pais II**. São Paulo: Livros Horizonte, 1992.

PENIN, S. T. S. **Processo de construção do conhecimento do professor sobre o ensino**: algumas mediações. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993.

PIRES, D. B. Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 66, Abr. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000100009 &lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 maio 2019.

TIBA, I. **Frases de Içami Tiba sobre a educação**. 2006. Disponível em: <https://www.pensador.com/icami_tiba_frases/>. Acesso em: 03 jun. 2019.

VAGULA, E.; RAMPAZZO, S. R. R.; STEINLE, M. C. **Organização e didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

EDUCAÇÃO E RECURSOS TECNOLÓGICOS: CONCEPÇÕES DO MEDIADOR E SUA RELEVÂNCIA PARA O ENSINO INCLUSIVO

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 03/08/2020

Igor Araújo

Universidade do Estado de Mato Grosso,
Campus Nova Xavantina
Nova Xavantina, MT, Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-9226-7321>

Bruno Araújo de Souza

Universidade do Estado de Mato Grosso,
Campus Nova Xavantina
Nova Xavantina, MT, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/3296476229483003>

Nayara Cardoso Barros

Universidade do Estado de Mato Grosso,
Campus Nova Xavantina
Nova Xavantina, MT, Brasil

Carla Heloísa Luz de Oliveira

Universidade do Estado de Mato Grosso,
Campus Nova Xavantina
Nova Xavantina, MT, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/2638749278854540>

Tiffani Carla da Silva Vieira

Universidade do Estado de Mato Grosso,
Campus Nova Xavantina
Nova Xavantina, MT, Brasil
<http://lattes.cnpq.br/1146475943085281>

RESUMO: As instituições educacionais são compostas por uma pluralidade de pessoas e dessa forma aplicação de conhecimentos tecnológicos científicos se faz necessário para

o processo de aprendizagem e inclusão escolar. Portanto, este trabalho consistiu em analisar as contribuições do uso de recursos tecnológicos na construção do conhecimento no processo de educação inclusiva. A pesquisa é baseada no método descritivo-exploratório, a partir de buscas sistematizada de bibliografias disponíveis como por exemplo, artigos e literatura cinza que abordam as temáticas de educação inclusiva e tecnologias. Após o levantamento bibliográfico, constatamos que, a utilização das novas tecnologias no âmbito escolar é importante para promover uma aula mais atrativa e auxiliar os alunos que apresentam necessidades educativas especiais a desenvolver suas funções cognitivas, autonomia na busca por aprendizagem e na construção do conhecimento de maneira independente. Sendo assim, é indispensável que o educador conheça e domine os procedimentos pedagógicos para escolher de forma adequada os recursos tecnológicos mais eficientes para aplicação.

PALAVRAS-CHAVE: Recursos tecnológicos. Educação inclusiva. Processo pedagógico.

EDUCATION AND TECHNOLOGICAL RESOURCES: THE MEDIATOR'S CONCEPTIONS AND THEIR RELEVANCE FOR INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: Educational institutions are made up of a plurality of people, and thus the application of scientific-technological knowledge is necessary for the process of learning and school inclusion. Therefore, this work consisted of analyzing the contributions of the use of technological resources in the construction of knowledge in the process

of inclusive education. The research is based on the descriptive-exploratory method, based on systematic searches of available bibliographies such as, for example, articles and grey literature that address the themes of inclusive education and technologies. After the bibliographic survey, we found that the use of new technologies in the school environment is essential to promote a more attractive class and help students with special educational needs to develop their cognitive functions, autonomy in the search for learning and the construction of knowledge of independently. Therefore, it is essential that the educator knows and masters the pedagogical procedures to choose the most efficient technological resources for the application properly.

KEYWORDS: Technological resources. Inclusive education. Pedagogical process.

1 | INTRODUÇÃO

A população mundial apresenta cerca de 10% das pessoas com alguma necessidade especial (OMS). No Brasil, esse número atinge 14,5% da população nacional, cerca de 27 milhões de brasileiros nos dias atuais (IBGE, 2008), sendo que a maior proporção é concentrada no nordeste (16,8%) e a menor no sudeste (13,1%). Uma grande parcela dessa população vivencia realidades de graves carências sociais, como a baixa renda e baixo nível de escolarização dificultando ainda mais a vida dessas pessoas.

No contexto educacional, embora seja crescente uma tomada de consciência social sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular, os números sugerem uma realidade bem diferente, evidenciando que a segregação ou a exclusão ainda são a tônica. Um dos meios que contribuem para a realização da educação inclusiva é a utilização de recursos tecnológicos como prática pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem, o que aumenta de maneira expressiva as transformações funcionais e estruturais na educação.

O processo de ensino e aprendizagem, com o uso de recursos tecnológicos, ocorre quando o educando aprende empregando-os como mecanismos que exercem a função de auxiliar no processo de reflexão e de construção do conhecimento. Nesse contexto, o fator determinante não é a tecnologia em si, mas a maneira de encarar a tecnologia como uma ferramenta estratégica cognitiva de aprendizagem (Jonassen 1996). Desta forma, a tecnologia consiste em um processo interrupto através do qual a sociedade se adapta, transforma e cria a sua qualidade de vida (Brito 2008). Existe uma necessidade continua do homem de criar a sua habilidade de interatuar com a natureza, produzindo ferramentas desde as mais rudimentares até as mais contemporâneas, adotando-se de um saber científico para aplicar a técnica, modificar e aperfeiçoar os produtos provenientes do processo de interação homem-natureza.

Deste modo, o meio tecnológico precisa transmitir continuamente valores que façam parte do corpo docente, dos pais e, principalmente, dos alunos. Valores

éticos e comportamentais necessitam ser executados na prática em âmbito escolar, refletindo no meio social como um resultado esperado, que foi adquirido na educação escolar. Deste modo, compreendendo as contribuições da tecnologia para o processo de ensino aprendizagem, esse estudo objetivou em analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, as contribuições do uso de recursos tecnológicos para a educação, com um enfoque para a educação inclusiva.

2 I HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Retratar a educação inclusiva no Brasil é inevitável não analisar o período histórico diante os séculos passados, caracterizado por um período de teorias e práticas sociais discriminatórias, promovendo um amplo e contínuo processo de exclusão. É relevante ressaltar que a constitucionalidade da educação inclusiva no Brasil é um fato desde 1988, tornando-se uma realidade desafiadora, pois o direito à educação não é apenas obter o acesso, mas busca a participação e permanência e aprendizagem ao longo da vida.

Nos tempos remotos, qualquer pessoa que apresentava disfunção mental era tratada como um ser anormal na sociedade e muitas vezes internada em manicômios e/ou encaminhada para instituições que abrigava os doentes mentais. Entretanto ao decorrer da história da humanidade era notório a evolução e transformação da concepção sobre as pessoas que apresentavam necessidades especiais (Brasil, 2001, p.25). Meados do século XIX o processo de institucionalização especializada começaram a surgir, onde os indivíduos que obtinha alguma necessidade especial eram separados nas residências, proporcionando uma educação fora do âmbito escolar “protegendo” os “deficientes” da sociedade.

A partir do século XX, gradativamente, alguns cidadãos começaram a valorizar o público com necessidade especial e embasado neste fato emergiu o processo de inclusão, através de movimentos sociais, que tornaram a inclusão das pessoas com necessidade especial em um “debate” de nível mundial, uma luta contra a discriminação em defesa de uma sociedade inclusiva. Nesse período emergiram as críticas sobre as práticas de ensino, questionando-se também os modelos análogos do ensino aprendizagem, gerando exclusão no cenário educacional.

Conforme esclarece Jannuzzi (2004, p. 34):

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse aluno, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas,

institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação.

Ao final do século XX, os movimentos sociais, seguidos pelos processos políticos e educacionais, estudiosos, associações e conferências propuseram aprofundar as discussões, problematizando os aspectos acerca do público referido, resultando em reflexões diante das práticas educacionais.

A Declaração de Salamanca (1994, p. 6) retrata a inclusão dos indivíduos que possuem NEE com uma política de justiça social, conforme explicita:

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

Contudo, é notório que ao final do século XX até a contemporaneidade os avanços pedagógicos, tecnológicos e sociais, em busca por uma sociedade inclusiva, no Brasil, vêm sendo cada vez mais valorizada. Hoje, por exemplo, há salas de articulação e metodologias tecnológicas como computadores adaptados, sintetizadores de fala, programas e aplicativos, dentre vários modelos tecnológicos que contribuem para inclusão social e educacional de um público que sofreu arduamente com discriminações e preconceitos.

Desta maneira Goffredo (1999, p. 31) acrescenta:

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade. Portanto, deve manter as suas portas abertas às pessoas com necessidades educativas especiais.

Portanto, a escola enquanto espaço educacional e social tem o papel de acolher e função de ensinar todas as crianças, jovens e adultos, desconsiderando suas características físicas, cognitivas ou sociais, adaptando-os, ainda, ao processo ensino e aprendizagem, bem como a estrutura física da escola.

3 I O PAPEL DO DOCENTE FRENTE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ao se referir à educação inclusiva compreendemos que este processo é a inclusão de pessoas que apresentam necessidades educativas especiais na rede regular de ensino. Muitas das vezes os profissionais da área da educação juntamente com os professores ainda tem receio em aceitar o desafio posto pelo processo de construção da escola inclusiva (Fossi 2010). Tal processo causa grandes discussões no ambiente escolar acerca das orientações que devem tomar

as instituições de ensino.

A insegurança pelos profissionais da educação é compreensível devido à falta de formação adequada, para assumir este desafio (Correia 1997). Entretanto, conforme Marchesi (2004), para criação de escolas inclusivas não necessita apenas de declarações e documentações oficiais, mas requer que a sociedade tomem consciência das tensões e reorganizem o modelo de escola inclusiva que é proposto, e realmente comece a criação de escolas inclusivas de qualidade com profissionais capacitados.

Desta forma é necessário entender o papel fundamental que o professor exerce na trajetória de inclusão, sendo que esse processo educacional caminha para além da transmissão.

O professor é a chave do processo pedagógico e modelo a ser espelhado em diversas situações pelos alunos. Nesta dimensão, o processo de inclusão necessita de professores especializados para todos os alunos. Portanto, eles terão de voltar a estudar, a pesquisar, a refletir sobre suas práticas e a buscar metodologias inovadoras de ensino para esse fim. (Gómez, 1992, p.103-105).

A interação entre educador x educando, permite que o educando aprenda a distinguir e refletir sobre os conhecimentos e ter capacidade para lidar com situações do seu cotidiano. Carvalho (1998, p.22) salienta que se faz:

Necessário que todos os professores assumam que as diferenças individuais no processo de aprendizagem são inerentes à condição humana e explicam porque: alguns alunos são mais dedicados e esforçados; outros dão preferência a determinados conteúdos; há aqueles que são mais lentos, enquanto que outros realizam a transferência de aprendizagem com enorme facilidade. Alguns exigem muitos estímulos para se manterem atentos e interessados enquanto há os que aprendem com, sem ou apesar do professor.

Apesar da importância da utilização dos recursos tecnológicos que facilitam a aprendizagem, não pode substituir o conhecimento mediado pelo professor, pois o mesmo planeja os conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Desta forma, Perrenoud (1999) define a noção de competência sendo uma competência de agir de modo eficaz sobre uma determinada situação, apoiada em conhecimentos, porém sem limitar-se a eles.

É evidente que o professor tenha habilidades e competências de desenvolver estratégias pedagógicas para aplicar seus conteúdos, e tomar decisões adequadas a cada aluno. Desta forma é necessário vários recursos cognitivos complementares, entre os quais, segundo Perrenoud (1999), estão os conhecimentos, que são representações da realidade, construídas e armazenadas ao sabor da experiência e formação do indivíduo.

Existem mecanismos que facilitam essa tomada de decisão, tais como: entender a estrutura de conhecimentos, considerando os conhecimentos anteriores e a capacidade dos estudantes, e elaborar uma matriz de comportamento - conteúdo, como uma planificação que ajudará a integrar e equilibrar os objetivos, comportamentos dos alunos e conteúdo de curso que serão ministrados (Arends, 1995, p.63).

Cabe ressaltar que o professor ao mesmo tempo que ensina, aprende e valoriza a diferença, aceitando todo aprendizado como provisório. Além disso, Morin (2006) diz que aprender é ter a certeza temporária de novas descobertas e sínteses. Portanto, é necessário pensar no docente que ensina a mais do que está escrito em um livro didático, indo além dos limites da relação com a instituição.

Para Gomez (1992), o processo de inclusão de alunos que apresentam necessidades educativas especiais causa no docente o sentimento de insegurança e ansiedade devido à possibilidade de receber alunos com este tipo de necessidade educacional. Muitos educadores da área de pedagogia e outras licenciaturas queixam-se, de não ser preparados para lidar com alunos que tem necessidades educativas especiais (Lima 2002). Os docentes tem ciência da importância da educação inclusiva, e esperam ter uma formação que os permita aplicar atividades pré-definidas em salas de aulas, garantindo-lhes a soluções de problemas que possam ser encontrados nas escolas inclusivas (Mantoan 2002).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil 2002), os educadores das classes regulares de ensino necessitam ser efetivamente capacitados, para transformar sua prática educativa. Sendo que o professor tenha uma formação e capacitação para alcançar a concretização do sistema educacional que realmente inclua todos.

Conforme Nóvoa (1992, p.25) a formação deve fornecer:

Aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilita as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

O professor tendo uma formação e capacitação adequada, isso contribuirá para que haja interação com os alunos. Desta forma o professor será capaz de distinguir a capacidade de desenvolver atividade de cada aluno. Segundo Bueno (2002), a educação inclusiva exige que o aluno com necessidade educativa especial tenha algum tipo de especialização, desta forma amplie seu conhecimento e perspectivas tradicionalmente centradas nessas características.

Desta forma, Stainback e Stainback (1999) afirmam que a inclusão escolar necessita de profissionais capacitados, e que tenham a consciência que a inclusão só

pode ser entendida no contexto de uma educação para todos. Sendo assim, é notório que o professor atua como mediador do processo de ensino e aprendizagem, sendo responsável por receber alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula, por criar estratégias pedagógicas para garantir processo de ensino de todos os alunos. Além disso, ressaltamos que o professor não é o único responsável por este processo de inclusão, a escola também participa efetivamente deste processo. Sendo que cabe ao professor estabelecer uma mediação entre família x escola. Desta forma a educação inclusiva abrange vários níveis sociais, escola, professor, família e comunidade, todos em busca do processo inclusivo.

4 I O PROFESSOR E A SOCIEDADE TECNOLÓGICA PRESENTE NO CONTEXTO ESCOLAR

A educação estabelece o alicerce de toda a formação e organização do ser humano. Os meios empregados durante todo este processo são imprescindível para a formação, construção e reprodução de visão de mundo, para concepção de cidadãos críticos e capazes de criar seus próprios conceitos. Nesse contexto, tornam-se necessárias adequações didáticas de ensino e aprendizagem que obtenham resultados satisfatórios, propondo meios que permitam interconexões com o processo de educação e recursos tecnológicos. Assim, a partir da perspectiva de mundo globalizado, aconteceram transformações constantes na história da prática de ensino e aprendizagem e, deste modo, os recursos tecnológicos passaram a ser um diferencial para as práticas de ensino no contexto educacional.

Atualmente a sociedade é totalmente tecnológica, que é motivada pelos avanços e inovações tecnológicas digitais de comunicação e informação pela microeletrônica. Desta maneira as novas tecnologias alteram as qualificações dos profissionais e a forma como a sociedade se comunica (Kenski 2007). Deste modo, é necessário substituir os processos de ensino que priorizam a exposição para que os alunos ao invés de ser um receptor passivo do conteúdo, torne-se um agente participativo e interativo da construção do conhecimento, por meio de processos que instiguem os alunos à investigação participativa (D'Ambrósio 2001). Diante deste contexto, tanto os educadores tem que se preparar e preparar os alunos para enfrentar exigências das novas tecnologias e de todas que estão ao seu redor, pois a informatização aplicada à educação possui impactos intensos que não aparecem à primeira vista (Almeida 2000).

Segundo o Parâmetro Curricular Nacional as tecnologias de comunicação e informação estão se aprimorando cada vez mais e requerem ser aplicadas no espaço escolar.

As novas tecnologias da comunicação e da informação permeiam o cotidiano, independente do espaço físico, e criam necessidades de vida e convivência que precisam ser analisadas no espaço escolar. A televisão, o rádio, a informática, entre outras, fizeram com que os homens se aproximassem por imagens e sons de mundos antes inimagináveis. (...) Os sistemas tecnológicos, na sociedade contemporânea, fazem parte do mundo produtivo e da prática social de todos os cidadãos, exercendo um poder de onipresença, uma vez que criam formas de organização e transformação de processos e procedimentos". (PCN's, 2000, p.11-12)

Diante disto, os docentes carecem de formação para interatuar com uma geração mais modernizada e mais informada, pois a sociedade tem avançado dia após dia em suas vastas áreas e com o aparecimento da tecnologia não poderia ser diferente. Assim, os recursos tecnológicos promovem a passagem do modelo educacional mecanicista para uma educação sociointeracionista, ainda que a realização de um novo modelo educacional dependa do projeto político pedagógico da escola (Faria 2004). É fundamental propiciar um espaço de ensino e aprendizagem estimulante, que ofereçam oportunidades para que os educandos pesquisem e participem com autonomia na comunidade a qual estão inseridos.

A tecnologia está presente em todos os momentos do processo pedagógico, desde o planejamento das aulas e a preparação da proposta curricular até o momento de certificação dos alunos que concluem o curso. Portanto, a tecnologia consiste no conjunto de conhecimentos que consente a intervenção do indivíduo no mundo, como uma gama de mecanismos físicos ou de instrumentos, cognitivos, sociais ou organizadores (Kenski 2007). Logo, refere-se a um "saber fazer", que relaciona e interliga vários aspectos: experiência, tradição, reflexão sobre a prática de ensino e portanto, levam em consideração as contribuições dos diferentes espaços científicos, constituindo em fonte de novo conhecimento (Sancho 1998).

5 I A INFLUÊNCIA DA TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO

A importância da tecnologia na sociedade contemporânea está relacionada com os mais diversos campos, e seus resultados transcendem aos produtos para relacionar-se entre si numa convivência estável. Não se podem constatar com exatidão aonde as tecnologias conduziram o homem. Entretanto, a globalização presente no mundo atual, as novas formas políticas governamentais, os novos grupos constituídos na sociedade, são alguns exemplos de transformações significativas que ocorreram neste período de tempo (Grinspun 2001).

O homem, no decorrer da história evolutiva, produz conhecimento e sistematiza-o, transformando aquilo que é cögente à sua sobrevivência (Brito 2008). Deste modo, o conhecimento, nas suas diversas formas, acaba relacionando

numa “teia” de percepções de mundo e vida. Nessa perspectiva, o ser humano, historicamente, foi ampliando ferramentas que toleraram a “dilatação” de seus sentidos, ampliando as restrições que a natureza impôs. Biologicamente condicionada e indefesa, a humanidade sobrepõe-se a essa condição por meio de suas invenções (Litwin 2001).

O senso comum e a ciência são utilizados para a compreensão do mundo, para sobreviver qualitativamente melhor. Todavia, o homem não se satisfaz com os argumentos que o senso comum designa para explicar os fenômenos naturais e a partir disso, estrutura a ciência em um conhecimento metodológico e rigoroso, organizado de forma sistemática, sendo transmitida por meio de um processo pedagógico (Brito 2008).

O desenvolvimento da ciência associou-se ao desenvolvimento tecnológico. [...] afinal a tecnologia é a aplicação do conhecimento científico para obter um resultado prático. Ciência e tecnologia interferem de forma marcante nos rumos das sociedades, e a educação se vê no mínimo pressionada a reestruturar-se num processo inovador na formação de um ser humano universal. Entendemos que o profissional competente deve não apenas saber manipular as ferramentas tecnológicas, mas incluir sempre em suas reflexões e ações didáticas a consciência de seu papel em uma sociedade tecnológica. (Brito 2008, p. 9).

Além disso, Kenski (2007) destaca que, na atualidade há uma sociedade tecnológica diferente, que é resultado das conquistas tecnológicas digitais. Essas tecnologias inovadoras, de comunicação e microeletrônica, quando são difundidas socialmente, transformam as qualificações profissionais e o modo de como a população vive no dia a dia. Deste modo, surge então, uma organização social inovadora admitida como “Sociedade da Informação”, abordando em seus aspectos a presença de tecnologias cada vez mais aprimoradas, que se exacerbam de modo intenso e interrupto.

Isto posto, nota-se que a sociedade vivencia um fato em que os indivíduos nascem e crescem manejando as tecnologias que estão ao seu redor. O período de informação é resultado do progresso das novas tecnologias que estocam, de maneira prática, grande número de informações e conhecimento. Portanto, com essas tecnologias inovadoras, permitem acessar não somente conhecimentos prestados por palavras, mas também por vídeos, imagens, sons e dentre outros (Viana 2004) auxiliando no processo de ensino e aprendizagem.

6 I A TECNOLOGIA MODIFICA A METODOLOGIA EDUCACIONAL

Na escola atual, o professor se depara com uma situação de extrema mudança decorrente da evolução do processo tecnológico. Deste modo, todo seu

conhecimento precisa estar em constante atualização, pois há uma necessidade de inovar cada vez mais no processo de metodologia educacional, criando, assim, novas formas de ensinar. Embora os instrumentos tradicionais adotados na sala de aula como o lápis, cadernos e borracha sejam em muitos casos exigidos, não são mais suficientes para obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, Heide (2000) acredita que a importância da tecnologia na educação é resultado da interação dos alunos com as ferramentas tecnológicas, e que, a questão não está condicionada a qual metodologia está disponível no contexto escolar, mas sim, como é utilizada. Desta forma, o uso de materiais tecnológicos para o processo de ensino e aprendizagem precisa ser minucioso, pois a utilização incorreta desta pode ocasionar um sentido contraditório no que se alude ao apropriado valor que este material pedagógico pode transmitir.

Entretanto, cabe ressaltar que, muitos educadores receiam que o aparelhamento, representado pelos recursos tecnológicos, empregados no ensino, passe a ser analisados como fim em si, estabelecendo o ensino em torno e dependente aos mesmos. Assim, a predominância precisaria ser o procedimento, do modo de atuar, em que meios mecânicos e eletrônicos seriam usados com uma forma conjuntiva e delineados dentro de um planejamento didático, facilitando a aprendizagem (Nérici 1973).

É de suma importância que o professor compreenda que os diferentes tipos de instrumento, material pedagógico e tecnológico, tenha embasamento e consente a desenvoltura dos educandos na ação sobre os mesmos. Deste modo, cabe lembrar que, educar é cooperar, e que os docentes devem estimular os educandos à construção da identidade social e profissional, por meio do desenvolvimento de capacidades predeterminadas, e assim, tornar os educandos cidadãos críticos, realizados e produtivos (Moran 2000).

7 | TECNOLOGIAS MELHORAM O CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO

Ao passar dos anos, tem aumentado o uso das novas tecnologias em todos os âmbitos sociais. Desta forma, é importante compreender o que é tecnologia. Segundo Bueno (2002), é um processo ininterrupto por meio do qual a humanidade molda, transforma e gera a sua qualidade de vida. Com base nesta definição, nota-se que a tecnologia faz parte da nossa vida. Seguindo esse contexto, durante o ano de 2007, o Governo Federal Brasileiro, por meio do MEC/SECADI, designou aos municípios que exibissem projetos, a necessidade de atendimentos aos alunos que apresentavam necessidades educativas especiais, a partir da verdadeira realidade escolar, as mesmas passaram a obter salas de recursos multifuncionais.

Diante esse novo contexto educacional inclusivo iniciou uma reflexão sobre os recursos estratégicos que melhor aperfeiçoasse o processo de ensino e aprendizagem. A tecnologia é um instrumento de aprendizagem capaz de promover o distanciamento do sujeito-sociedade, bem como dinamizar a qualidade de ensino para que o aluno possa superar suas dificuldades impostas por suas limitações. Desta forma possibilitando a sua inserção social.

Devemos nos preocupar com a questão da informática na educação porque as evidências, embora não são amplas e contundentes quanto se poderia desejar demonstram que o contato regrado e orientado com o computador em uma situação de ensino/aprendizagem contribui positivamente para a aceleração do desenvolvimento cognitivo e intelectual, em especial no que diz respeito ao raciocínio lógico e formal, a capacidade de pensar com rigor e de modo sistemático (Chaves 1987, p. 31).

É importante destacar que a utilização da tecnologia no âmbito educacional ainda é debatida, sendo que o seu uso na educação inclusiva é essencial que seja obrigatório, já que muitos educandos que necessitam destes recursos para mostrar seu potencial, interagir e participar ativamente na sociedade. É evidente que o uso das tecnologias além de possibilitar uma aprendizagem significativa, promove o fortalecimento e aproximação da relação professor-aluno (Souza & Resende, 2016). Deste modo o aluno passa de sujeito passivo, para sujeito ativo e participativo no contexto educacional. A tecnologia também facilita o professor a buscar informações atuais, e tornar sua aula mais atrativa e dinâmica. Portanto não é deixar de lado os recursos pedagógicos (quadro negro e giz), e sim inserir a tecnologia em salas de aulas.

O uso dos recursos tecnológicos educacionais pode ser caracterizado em dois pontos de vista; o primeiro vinculado à utilização dos meios pelos meios, e o segundo pela “família” para atender aos problemas educacionais, já o segundo ponto de vista foi permeado pelo Brasil até aos anos de 1980, época que tecnologia educacional era entendida como processo dinâmico para solucionar problemas educativos (Brito & Purificação, 2012).

Frente a este contexto educacional inclusivo, inserindo as novas tecnologias no âmbito educacional, acaba desenvolvendo um trabalho na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN (Brasil 1997), ao estabelecer que a educação para este século se sustenta em quatro pilares para o conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Quando é desenvolvido um recurso de tecnológico para um aluno com necessidades educativas especiais, diretamente está realizando os aprimoramentos dos atendimentos aos educandos. Sendo que o uso das tecnologias no âmbito escolar, faz com que os professores tenham que avaliar, conhecer e estudar, para

propor alterações nos materiais utilizados, e desta forma reestruturar sua própria prática docente, que traz consigo o aperfeiçoamento ao ensino e aprendizagem (Kleina 2012). Cabe ressaltar, que a utilização destas novas tecnologias em salas de aulas traz esperança e ao mesmo tempo insegurança ao professor, pois o mesmo ao trabalhar com materiais diferenciados traz consigo dúvidas e incertezas. Desta forma é muito comum o professor resistir no primeiro contato em trabalhar com estas novas tecnologias em salas de aulas devido a necessidade de desenvolver novas habilidades. A mesma autora ainda reforça a ideia mostrando que é muito importante que os professores se capacitem com os mais diversos meios de recursos tecnológicos, para lidar com a necessidade de cada aluno. Sendo fundamental reconhecer os recursos tecnológicos atuais disponíveis para se trabalhar em sala de aula, auxiliando os alunos que apresentam necessidades educativas especiais, no entanto para os educadores reconhecer e fazer uso dos recursos tecnológicos ainda é um grande desafio.

De acordo com Valente (1993), inúmeras vezes o aluno tem a sua capacidade limitada devido não ser fornecidas a ele os instrumentos adequados para seu próprio desenvolvimento. O autor ainda assegura que quando usado uma ferramenta ou recurso tecnológico específico para o aluno que tem alguma limitação, está sendo utilizada tecnologia. Portanto, a padronização da tecnologia objetiva auxilia no desenvolvimento de leis que necessitam de uma categorização desses recursos e equipamentos.

Além disso, no contexto educacional brasileiro, encontram inúmeras derivações, como por exemplo adequações, autoajudas e auxílios de apoio. É importante notar que o essencial é permitir o aluno com necessidades educativas especiais explore todos os recursos tecnológicos ao seu alcance, para que também compartilhe das adaptações que poderão ser precisas, já que tem potencialidade para mostrar maneiras de empregar as tecnologias que são mais produtivas do que as que constam meramente em um manual.

8 | CONCLUSÃO

O desenvolvimento da tecnologia abrange inteiramente as formas de vida da sociedade. De tal modo, as unidades escolares não podem ficar à margem dessa transformação, em particular, as escolas inclusivas, necessitam estabelecer táticas inovadoras de diálogo e comunicação, novas formas de trabalhar e, especialmente, favorecendo o acesso ao conhecimento, empregando os mais diversos instrumentos tecnológicos a fim de despertar no aluno o prazer de estudar.

Desta forma, com a descoberta e inovação, vêm exigindo, cada vez mais, uma reorganização nas atividades escolares, uma educação de qualidade e profissionais

capacitados para enfrentar os entraves e propor soluções cabíveis para resolvê-los. Nessa perspectiva, é imprescindível que os educadores se capacitem para interagir com a nova geração de alunos conectados, sendo estes mais atualizados e informados. Pois a sociedade tecnológica está em mudanças e vêm avançando, tomando uma proporção cada vez maior ao longo dos anos. Assim, o espaço escolar, por ser parte indissociável da sociedade, tem a necessidade de aprimorar-se também dos recursos tecnológicos utilizando como instrumentos de difusão e propagação da educação.

Isto posto, frente ao cenário educacional contemporâneo, fica claro que a utilização das novas tecnologias para ambiente escolar é de suma importância para promover uma aula mais atrativa e auxiliar os alunos que apresentam necessidades educativas especiais a desenvolver seu aprendizado com instrumentos que os permitam mostrar seu potencial, tendo em vista que estamos em um novo paradigma educacional emergente, onde o professor é o principal mediador da construção do conhecimento dos educandos.

REFERÊNCIAS

ARENDS, R. I. **Aprender a ensinar**. Lisboa: McGraw-Hill, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática** (1º e 2º ciclos do ensino fundamental). v. 3. Brasília: MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. (3º e 4º ciclos do ensino fundamental). Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais + (PCN+) - Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001

BRITO, G. S. **Educação e Novas Tecnologias: um re-pensar**. Curitiba: Ibpex, 2008.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e Novas Tecnologias: um repensar**. São Paulo: Pearson, 2012

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

CARVALHO, R. E. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1998.

CHAVES, E.O.C. **Informática na educação: Uma reavaliação**. São Paulo, Cadernos CEVEC, n.3 p.31, 1987.

CORREIA, L. M. **Alunos com necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto: Porto Editora, 1ª. Edição, 1997

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, política e prática em educação especial**. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca: s/ed., Junho de 1994.

FARIA, E. T. **O professor e as novas tecnologias**. In: ENRICONE, D. (Org.) *Ser Professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004, (pp. 57-72).

FOSSI, G. C. G. **Necessidades Educativas Especiais e a Inclusão Escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade Capivari: Capivari de Baixo (SC), setembro de 2010, 49p.

GOFFREDO, V. L. F. S. **Educação: Direito de Todos os Brasileiros. In: Salto para o futuro: Educação Especial: Tendências atuais**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GRINSPUN, M. P. S. Z. **Educação Tecnológica: desafios e perspectivas**. 2. Ed. São Paulo; Cortez, 2001.

HEIDE, A. **Guia do Professor para a internet**. Completo e fácil. 2ª.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

IBGE, **Censo 2000**. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/censo/>> Acesso em: 25 set. 2016

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Coleção Educação Contemporânea. Campinas: autores Associados. 2004.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KLEINA, C. **Tecnologia assistiva em educação especial e educação inclusiva**. [Livro eletrônico]. Curitiba: Intersaberes, 2012.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo; AVERCAMP, 2002.

LITWIN, E. **Tecnologia Educacional: políticas, histórias e propostas**. Porto Alegre; Artes Médias, 2001.

ONASSEN, D. **Using Mindtools to Develop Critical Thinking and Foster Collaboration in Schools**, Columbus, 1996.

MANTOAN, M. T. E. **A Hora da Virada**. In: Revista da Educação Especial nº1, p.24-28-MEC/SEESP, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

MARCHESI, A. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2006.

NÉRICI, I. G. **Educação e Tecnologia**. Rio de Janeiro; Fundo de Cultura, 1973. p. 9.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

Souza, I. A., & Resende, T. R. P. S. (2016). **Jogos como Recurso Didático-Pedagógico para o Ensino de Biologia**. Scientia cum Industria, 4(4), 181-183.

SANCHO, J. **Para uma tecnologia educacional**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STAINBACK, S., STAINBACK, W. **Inclusão, um guia para educadores**. São Paulo: Artved, 1999.

VALENTE, J. A. (Org.). **Computadores e Conhecimento: repensando a educação**. Campinas, SP: Gráfica da UNICAMP, 1993.

VIANA, M. A. P. Internet na Educação: Novas formas de aprender, necessidades e competências no fazer pedagógico. In: MERCADO, L. P. L. (Org.) **Tendências na utilização das tecnologias da informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2004. 228p.

CAPÍTULO 10

INCLUSÃO QUALIFICADA: O LUGAR DA ESCUTA NO PROCESSO SELETIVO DISCENTE DAS CASAS FAMILIARES RURAIS DO BAIXO SUL DA BAHIA-BRASIL

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 30/07/2020

Joana Maria de Almeida

Coordenação Regional Bahia do Programa de Escolas Associadas da UNESCO
Salvador – Bahia

RESUMO: Este artigo apresenta a metodologia intitulada “Inclusão Qualificada”, desenvolvida entre 2016-2018, para a seleção de ingresso dos Jovens Agricultores nas Casas Familiares Rurais (CFRs) do Baixo Sul da Bahia-Brasil, que têm como base os fundamentos da Educação do Campo, e da Pedagogia da Alternância. A Inclusão Qualificada envolveu os Educadores Sociais das CFRs, os candidatos às vagas e, através destes, suas famílias e comunidades. A aplicação da ferramenta metodológica “Fotografia Escrita” ocorreu no período de imersão do processo seletivo, sendo seguida da análise dos dados via uma curadoria que ressaltou o papel da escuta das demandas levantadas. Como resultados, destacam-se a abertura dos participantes no campo da escrita, a dimensão gregária da seleção realizada de forma inclusiva, além da própria construção da ferramenta metodológica. Assim, a Inclusão Qualificada mostrou-se eficaz como modo de envolver os atores implicados através do exercício da escuta, fazendo do processo seletivo um processo transformativo.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Qualificada; Processo Seletivo; Jovem Agricultor; Educador

Social; Pedagogia da Alternância.

QUALIFIED INCLUSION: THE PLACE OF LISTENING IN THE STUDENT SELECTIVE PROCESS OF THE RURAL FAMILY HOUSES OF THE BAIXO SUL OF BAHIA-BRAZIL

ABSTRACT: This article presents the methodology entitled “Qualified Inclusion”, developed between 2016-2018, for the admission selection of Young Agriculturist in the Rural Family Houses of the Baixo Sul da Bahia-Brazil, which are based on the fundamentals of Rural Education and Pedagogy of Alternation. The Qualified Inclusion involved the Social Educators of the Rural Family Houses, the candidates of the vacancies, and through them, their families and communities. The application of the methodological tool “Photograph Written” occurred during the period of immersion of the selective process, followed by analysis of the data via a curatorship that emphasized the role of listening to the collected demands. As results, highlight the openness of participants in the field of writing and the gregarious dimension of the selection realized in an inclusive way, besides the self construction of the methodological tool. Thus, the Qualified Inclusion proved to be effective as a way of involving the implied actors through the exercise of listening, making the selective process a transformative process.

KEYWORDS: Qualified Inclusion; Selective Process; Young Agriculturist; Social Educator; Pedagogy of Alternation.

1 | INTRODUÇÃO

[...] o novo brota sem parar.

(Edgar Morin)

Este artigo¹ apresenta a metodologia qualitativa intitulada “Inclusão Qualificada” (IQ), desenvolvida entre 2016 e 2018, para a seleção de ingresso dos Jovens Agricultores nas Casas Familiares Rurais (CFRs) do Baixo Sul da Bahia-Brasil. De caráter participativo, a IQ consiste num processo seletivo humanizado que visa promover a aprendizagem colaborativa e a interação entre seus participantes, levando em conta tal vivência como um ato inclusivo. A questão de pesquisa levantada é de como os Jovens Agricultores participantes da seleção poderiam ser envolvidos no processo seletivo de modo a expor seus perfis vocacionais e projetos de vida para a equipe de Educadores, além de criar com estes o vínculo necessário à aprendizagem mencionada, ainda que dentro da atmosfera de competição própria a uma seleção.

Assim, o campo de aplicação deste trabalho é a Investigação Qualitativa na Educação, especificamente na área da Educação do Campo no formato de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Do ponto de vista temático, este texto localiza-se entre os Fundamentos da Investigação Qualitativa, no que concerne à sistematização de estudo com Abordagem Qualitativa, integrando os resultados obtidos durante os três anos consecutivos de aplicação do método na Casa Familiar Rural de Presidente Tancredo Neves (CFR-PTN), na Casa Familiar Rural de Igrapiúna (CFRI) e na Casa Familiar Agroflorestal (CFAF), esta sediada no município de Nilo Peçanha.

2 | AS CASAS FAMILIARES RURAIS DO BAIXO SUL DA BAHIA

Como parte do estado baiano, o Baixo Sul está localizado na região Nordeste do Brasil e seu número de municípios varia a depender da classificação de regionalização considerada. Neste trabalho, adotamos a demarcação definida nacionalmente pelo Programa Territórios da Cidadania (PTC), segundo o qual o Baixo Sul da Bahia (BSB) é composto por 14 municípios (Figura 1). Desses, sete são litorâneos e integram a chamada “Costa do Dendê”. Conforme o perfil territorial traçado em 2015 pela Coordenação Geral de Monitoramento e Avaliação (CGMA) do Ministério de Desenvolvimento Agrário brasileiro, sua área abrange 7.247,86 Km² e sua população é de 336.511 habitantes, dos quais 151.525 vivem na área rural, o que corresponde a 45,02% do total (CGMA, 2015, p. 1).

¹ Trabalho apresentado sob a forma de comunicação oral no 8º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ2019), em Lisboa, com texto publicado nos Anais do evento.

QUEIROZ, 2006).

Dois são os instrumentos pedagógicos que guiam os três anos de curso de cada turma das CFRs: o Plano de Curso criado para 45 Alternâncias a se realizarem nesse período, e o Plano de Alternância, que é projetado para cada ciclo da alternância. Conforme afirma Jean-Claude Gimonet (2007),

A alternância real, também chamada de alternância integrativa [...] não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. [...] É cada formando que alterna e não a instituição e as aprendizagens de cada um, as relações, conexões e integrações que supõe e que dependem dele mesmo: suas implicações, suas motivações, seu projeto que dão sentido, coerência, unidade e continuidade ao percurso formativo. (GIMONET, 2007, p. 120)

É nesse sentido que, para a realização do Plano de Alternância, os Jovens Agricultores e os Educadores Sociais fazem uso de ferramentas que podem ser adequadas às demandas de cada um em cada momento. São elas: Ficha Pedagógica; Plano de Estudo; Cronograma semanal; Calendário Integrado com as demais CFRs; Práticas de Letramento; Seminários Rurais, Seminários Integrados de Educação Profissional (SIEPs) e Seminários Regionais; pesquisas de campo, testes, provas, etc.

As CFRs do BSB dispõem de uma estrutura capaz de atender 320 jovens por ano, com a metodologia da Pedagogia da Alternância. A cada semana, cada CFR atende a um público de 36 jovens, alternando as turmas do 1º, 2º e 3º ano. Enquanto uma turma está na CFR, as demais estão com suas famílias, em aproximadamente 100 comunidades envolvidas, realizando a alternância correspondente de acordo com o Plano de Curso. Ao todo, já foram mais de mil jovens formados, o que vem contribuindo com a redução da evasão escolar no Ensino Médio e com a redução do êxodo rural na região, gerando renda e oportunidades de trabalho, além da realização pessoal e comunitária.

2.1 Os Jovens Agricultores e Suas Famílias e Comunidades

Os adolescentes que ingressam nas CFRs são filhos de Agricultores familiares, comumente pertencentes a comunidades quilombolas e ribeirinhas, e oriundos de cerca de 30 escolas públicas da região. Em 15 anos de existência das CFRs com participação efetiva dos jovens, mais de 150 comunidades rurais do BSB já tiveram algum de seus moradores como estudante, o que significa uma atuação difusa entre suas famílias e no convívio comunitário. Com a faixa etária de 14 a 16 anos, entre os Jovens Agricultores que buscam as CFRs, é possível observar a inserção das meninas nas atividades do campo.

A formação nas CFRs contribui para que os adolescentes tenham uma Educação Profissional voltada para o futuro no tempo presente, no qual o autodesenvolvimento e a aprendizagem permanente irão desempenhar um papel mais preponderante para que aprendam a ser líderes de si mesmos e adquiram continuamente novas habilidades, competências e conhecimentos. O conjunto de competências e experiências propicia o salto qualitativo e, desta forma, esses Jovens Agricultores podem vir a se tornar Empreendedores Rurais.

2.2 Os Educadores Sociais

Consideramos Educadores Sociais das CFRs os Técnicos Agrícolas Egressos, os Monitores das diversas turmas, os Assessores Pedagógicos e os Diretores. Todos eles são preparados para o exercício da função, focados no desenvolvimento de cada um e de todos, de modo integrado e colaborativo. A formação deles é variada, incluindo Pedagogos, Engenheiros Florestais, Engenheiros Agrônomos, um Zootecnista e uma Médica Veterinária.

Compete a esses Educadores ministrar aulas técnicas integradas à Base Nacional Comum, além de acompanhar os alternantes nos estudos em suas residências. Vale ressaltar o papel dos Assessores Pedagógicos no acompanhamento minucioso e específico de cada estudante quanto às linguagens escrita e matemática, visto que os adolescentes em questão trazem defasagens do Ensino Fundamental.

3 | METODOLOGIA

A proposta metodológica que intitulamos “Inclusão Qualificada” resulta do estudo, prática e interação com o corpo docente das CFRs, a partir da colaboração dos Educadores Sociais, nos anos de 2016 a 2018. Nesse período, também foi possível acompanhar e compreender como estão os adolescentes que ingressaram a partir de 2015, assim como perceber as mudanças trazidas por estes e suas famílias com base nas crenças ou convivência nas comunidades, já que elas influenciam o contexto rural e repercutem nas escolas.

Ao tempo em que a IQ foi metodologia da investigação, o método então desenvolvido em sua realização foi resultado para a questão de pesquisa de como os Jovens Agricultores poderiam ser envolvidos na seleção das CFRs, de modo a expor seus anseios e aspirações longe das cristalizações de linguagem e comportamentais geralmente presentes nos processos seletivos. Assim, o “caminho percorrido” (em grego, *methodos*) constituiu também o ponto de chegada pretendido.

3.1 Pré-Alternância

A inclusão que propomos com essa metodologia ocorre no acolhimento dos

adolescentes na chamada “Pré-alternância”, fase final da seleção que consiste em dois dias de vivência em tempo integral na CFR (Figura 2). Além disso, o processo seletivo tem uma programação pedagógica qualificada, com atividades criativas e atribuição de certificado de participação aos candidatos.



Figura 2 – Jovens Agricultores na aula em campo com Monitor da CFR-PTN, Pré-Alternância 2018.

Fonte: Acervo CFRs.

Sutilmente, os Jovens Agricultores revelaram se sentir acolhidos pelo plano pedagógico das escolas, que é atento às necessidades e realidade deles, como é também ancorado nos quatro pilares da Educação preconizados pela UNESCO: 1) *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; 2) *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio e assim produzirem melhor e de forma sustentável; 3) *aprender a viver juntos ou conviver*, a fim de participar e cooperar uns com os outros em todas as atividades humanas; 4) *aprender a ser*, conceito essencial que integra os três precedentes (DELORS, 2012).²

3.2 Ferramenta Metodológica

A IQ teve como objetivo apoiar o processo seletivo discente, apontando aspectos sutis dos talentos presentes entre os candidatos, assim como as capacidades e habilidades por vezes não demonstradas por ansiedade ou timidez proveniente da nova situação. Para tanto, nos três anos de trabalho, que somaram nove seleções, foi aplicada a ferramenta “Fotografia Escrita: identificando necessidades, sentimentos e desafios”. O instrumento consiste numa ficha composta por sete questões, a ser preenchida de forma discursiva por cada candidato à vaga nas CFRs (Tabela 1). Embora fazendo uso da escrita, que não deixa de ser um processo de codificação, o código verbal, os jovens foram incentivados a responder a ficha no impulso do que primeiro pensamento que lhes ocorresse, levando em conta o que defende Pedro

² Publicação referente ao “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, coordenada por Jacques Delors (2012) e originalmente editada na França, em 1996.

juízo do fato?” (GALLWEY, 2013, p. 24).

Nesse sentido, o método da “Fotografia Escrita” foi um meio de driblar a autocensura dos adolescentes durante a seleção, já que propiciou uma projeção mais imediata de suas necessidades e vontades, como faz a captura instantânea de uma fotografia. Essa atitude foi adotada pelos jovens diante do ambiente seguro e descontraído construído para a aplicação da ferramenta, tendo seu auge na elaboração do que seria “Uma grande curiosidade”, cujas indagações inusitadas revelaram recônditos os mais diversos.

3.3 Aplicação da “Fotografia Escrita”

Nos três anos de realização da Inclusão Qualificada, o processo seletivo iniciou com um universo de aproximadamente 1.000 jovens inscritos. Em 2016, foram 200 selecionados para a etapa final, a Pré-alternância. Desses, 110 foram aprovados e efetivaram matrícula. No ano seguinte, a quantidade de candidatos finalistas foi reduzida para 170, tendo sido mantido os 110 aprovados e matriculados. Já em 2018, dos 180 que participaram da Inclusão Qualificada (Figura 3), 116 ingressaram nas CFRs. Cabe ressaltar que a diminuição gradativa no número de candidatos selecionados para a Pré-alternância foi devido à necessidade de avanço qualitativo no processo seletivo, que passou a avaliar com mais profundidade os aspectos vocacionais voltados para o campo.



Figura 3 – Aplicação da ferramenta metodológica “Fotografia Escrita” na CFAF, Pré-Alternância 2018.

Fonte: Acervo CFRs.

4 | RESULTADOS

Para a elaboração do método da “Fotografia Escrita” foi fundamental o entendimento de que mesmo na Pré-Alternância, período da seleção das CFRs que possibilita uma maior interação entre os candidatos e a equipe de Educadores, ainda não havia um grau satisfatório de entrosamento entre eles para o reconhecimento dos talentos e habilidades dos jovens. Por isso, com a IQ, inserimos o ato de escrever numa trilha de aprendizagem realizada de forma descontraída, com jogos que possibilitaram forte engajamento com os Educadores, resultando em um ambiente de confiança que gerou interações e revelou curiosidades, sentimentos, anseios e percepções de cada um.

Sendo o Educador um facilitador para a aprendizagem que enfatiza, nesse procedimento, as bagagens sociocultural e informacional trazidas pelos Educandos, realizamos a escuta atenta das respostas colocadas por eles na ferramenta aplicada, escuta esta capaz de acolher as colocações escritas sem julgamentos, mas sim com empatia e propositivamente, através de uma postura de *feedforward* (RICCI, 2016). Isso permitiu flagrar as inquietações e perspectivas desses adolescentes em aspectos diversos, desde a vida pessoal e familiar, até as aspirações profissionais. Além disso, houve uma melhoria no processo seletivo devido à redução da ansiedade dos candidatos, e uma melhoria no resultado a longo prazo da seleção, já que seus critérios passaram a ser avaliados de forma mais aprofundada com a aplicação e análise da “Fotografia Escrita”.

Para tanto, operamos uma análise do discurso ecrástico (representação verbal de uma representação visual, neste caso, de imagens mentais), de acordo com as etapas de classificação dos dados coletados na pesquisa qualitativa em Educação, conforme pontuado por Menga Lüdke e Marli André (1986, p. 48-49). Desse modo, a divisão do material, a elaboração de categorias descritivas e a descrição, foram seguidas da apresentação dos dados analisados, com reavaliação das ideias iniciais da investigação, então realizadas neste trabalho.

O referido processo de categorização foi baseado na noção de “curadoria do conhecimento” (CORTELLA; DIMENSTEIN, 2015), já que consistiu na reunião de aspectos citados pelos candidatos, a partir de filtros não apenas relacionados com os objetivos das CFRs, mas também associados ao imaginário relativo à vida no campo, à liderança comunitária e ao empreendedorismo rural, sem o julgamento entre respostas corretas *versus* erradas. As categorias de análise estabelecidas foram: a) porta de entrada para o futuro; b) meu lugar no mundo; c) ressignificação do ambiente escolar; d) papel de suporte do Educador; e) produzir com a comunidade; f) curiosidades relacionadas aos “aprenderes” considerados pilares da Educação pela UNESCO (DELORS, 2012).

Sobre o método curatorial, cabe destacar que, de acordo com Mario Sergio Cortella e Gilberto Dimenstein (2015),

Curar, em português lusitano, é 'pensar'. (...) E pensar é ser capaz de cuidar. A era da curadoria é um momento em que organizamos os nossos espaços de convivência, de vida comum, estruturados em algumas instituições como a escola, os meios de comunicação, em que aquele que é o responsável por coordenar as atividades tem o espírito do curador, isto é, alguém que tem que cuidar para repartir, alguém que precisa proteger e elevar para tornar disponível, para as pessoas que ali estão, seja o conhecimento na escola, seja a informação em relação ao mundo digital. (CORTELLA; DIMENSTEIN, 2015, p. 19)

No caso aqui abordado, realizamos a curadoria das “falas” dos adolescentes a partir das fichas de “Fotografia Escrita”, entendendo a importância de que, nessa escuta, deveriam ser levados em “[...] consideração tanto o conteúdo manifesto quanto o conteúdo latente do material.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48). Assim, o método de análise de dados por meio da curadoria foi executado como uma via de acesso mais profundo aos jovens candidatos, já que passamos a conhecer suas demandas, e não apenas apresentar as exigências das escolas onde eles pretendiam ingressar. Essa atitude permeável e interativa no método de seleção possibilitou que o processo seletivo fosse conduzido de forma mais dinâmica e atrativa para seus atores, inclusive, para a própria equipe de Educadores.

Sobre as demandas levantadas, os adolescentes expressaram o quanto estudar nas CFRs do BSB era visto por eles como um caminho para um futuro sem medo de viver no campo. E, por almejam ser técnicos agrícolas, declararam a vontade de aprender com a orientação e suporte dos Educadores, ampliar os conhecimentos, ter projetos produtivos viáveis e, desta forma, não cortar os laços com as famílias e comunidades onde vivem. Ressaltaram, ainda, que necessitam garantir na sua formação um estudo qualificado em um ambiente seguro onde o aprendizado para valores tenha espaço.

Com a agudeza na escuta, compreendemos que esses adolescentes, nascidos nos últimos 15 anos, já internalizaram que sonhar é possível e estão ávidos para transformar esses sonhos em realidade, em sinergia com esse conjunto de competências e experiências desenvolvidas nas Casas Familiares Rurais, o que propicia o salto qualitativo necessário para que possam criar uma visão positiva de futuro, desenvolver seus talentos e projetos de vida, exercendo a cidadania e sendo agentes do seu próprio destino.

O acompanhamento dos Jovens Agricultores que ingressaram nas CFRs a partir da Inclusão Qualificada (Figura 4) permitiu notar um melhor aproveitamento na aprendizagem deles e melhoria também nos projetos com as famílias e comunidades.

Somado a isso, percebemos uma boa convivência escolar, mudança nas relações familiares e redução da evasão escolar, então substituída pela escolha dos estudos rurais.



Figura 4 – Jovens Agricultores em atividade de leitura com Monitora da CFAF, Alternância 2018.

Fonte: Acervo CFRs.

Consequentemente, as famílias se tornaram mais confiantes, tendo visão de futuro para os filhos nas CFRs. Os Educadores Sociais, por sua vez, da troca de experiência com os jovens, aprenderam com eles, prática chamada de “mentoria reversa”. Como define Renato Ricci (2016), “Na mentoria reversa, um elemento da equipe, mais jovem, assume o papel de mentor de alguém mais sênior, trocando experiências e conhecimentos sobre determinado tema.” (RICCI, 2016, p. 30). O jovem, portanto, torna-se também Educador.

Sobre a vivência da Inclusão Qualificada, entendemos ser o processo seletivo dos jovens nas CFRs uma oportunidade para propiciar a formação, mesmo que temporária, de um grupo que tem em comum a realidade da zona rural na região do Baixo Sul da Bahia. Assim, mais que a seleção de apenas alguns para o ingresso nas CFRs, com a metodologia destacamos o aspecto de comunhão e coletividade presente nessa reunião de pessoas com seus anseios e receios, expectativas próprias ao ser humano, mas ainda mais pulsantes nos adolescentes.

5 | DISCUSSÃO

Na medida em que a questão da pesquisa aqui discutida buscou por um método de seleção discente para as CFRs do BSB, a opção metodológica então apresentada responde a ela: a Inclusão Qualificada é um modo dos jovens candidatos a essas instituições de ensino serem envolvidos no processo seletivo, em um ambiente de mútua aprendizagem com a equipe de Educadores.

Sobre o engajamento observado nos adolescentes durante a Inclusão Qualificada, destacamos a afirmação de Philippe Perrenoud (2004) de que “Sentir-se em segurança é a base de toda aprendizagem complexa. Mobilizar-se, construir sentido e ficar envolvido é uma segunda condição. Isso não será suficiente se as tarefas não solicitarem cada pessoa, tão frequentemente quanto possível, em sua ‘zona próxima de aprendizagem’.” (PERRENOUD, 2004, p. 64-65). A partir dessa noção, o autor defende uma “pedagogia diferenciada”, que se relaciona diretamente com o lugar da escuta que aqui discutimos. Segundo ele, “Diferenciar é propor a cada aluno, sempre que possível, uma situação de aprendizagem e tarefas ótimas para ele, mobilizando-o em sua zona de desenvolvimento próximo.” (PERRENOUD, 2004, p. 45). O próximo, afinal, é o que integra o contexto cognitivo de cada um.

No âmbito da Educação Popular, também propondo uma educação contextualizada, Paulo Freire (2008) destaca a importância da imbricação entre vivência e linguagem, afirmando que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele.” (FREIRE, 2008, p. 13). Pela via da escrita, entendemos que, igualmente, a escritura do mundo precede a escritura da palavra, por isso valorizamos, através da “Fotografia Escrita”, as questões dos adolescentes, considerando seus contextos anteriores e projetando aspectos futuros, o que fez da Inclusão Qualificada uma seleção contextualizada e com postura de *feedforward*.

Segundo Ricci (2016, p. 69), o termo “*feedforward*” foi utilizado pela primeira vez pelo psicólogo Peter W. Dowrick, em 1976, consistindo num modo propositivo de escuta que fortalece as relações de parceria, sem tecer críticas, nem julgamentos. Nas palavras do autor: “*Feedforward* fornece informações ou cria imagens exclusivamente sobre fatos ou situações positivas futuras, enquanto que o feedback usa informações de um evento passado para fornecer uma reflexão no momento atual.” (RICCI, 2016, p. 69). Foi com essa postura que analisamos as fichas aplicadas, desenvolvendo, a partir da análise delas, atividades de grupo e entrevistas individuais para as seleções, personalizadas de acordo com os contextos de cada grupo e de cada candidato, a cada ano.

Nesse sentido, compreendemos esses adolescentes também como curadores, já que compuseram seu próprio repertório revelado na “Fotografia

Escrita”, daí outro motivo para entender esse processo seletivo como uma Inclusão Qualificada. Dessa forma, destacamos que ideias, pensamentos, conhecimentos, assim como afetos, estão em movimento, por isso o curador “Não é um guardião, porque este retém, não passa adiante; não é um guarda do museu, que não deixa o visitante chegar perto; não é um proprietário, que mantém a obra de arte dentro de casa.” (CORTELLA; DIMENSTEIN, 2015, p. 19). O curador tem o papel de selecionar conteúdos e métodos, a fim de dinamizar a vivência junto a outras pessoas, nos mais diversos âmbitos, entre eles, a escola.

Tratando-se de adolescentes o público principal da Inclusão Qualificada, não podemos deixar de abordar o contexto biopsíquico pelo qual estão passando. A adolescência é tipicamente marcada por buscas, contestações à autoridade e inquietudes. Essas são formas de autoafirmação do jovem no processo de elaboração do seu próprio código de valores, base para construção de sua identidade. Como afirma Antonio Carlos Gomes da Costa (2001), “O adolescente é um ser que se procura e se experimenta. Isso faz com que, nessa fase da vida, ele se defronte com duas tarefas: plasmar sua identidade, ou seja, diferenciar-se dos pais e dos outros educadores do mundo adulto, e construir o seu projeto de vida.” (COSTA, 2001, p. 71).

A convivência em grupos orientados para uma tarefa, com lideranças e papéis que fujam ao sectarismo e aos preconceitos, oferece aos adolescentes oportunidades de externar seus ideais e singularidades do mundo interno para o mundo social. Nesses grupos, os jovens têm chance de aprender a realizar, competir e cooperar dentro de formas sancionadas e regulamentadas democraticamente. A identificação com o grupo representa para o adolescente uma forma de neutralizar o peso das novidades turbilhonares típicas da fase. Ao mesmo tempo, permite-lhe testar a capacidade para ser leal a companheiros e/ou a causas, e o incentiva a superar, por meio da experimentação coletiva, o sentimento difuso de insegurança e inibição.

Quando os jovens estereotipam a si próprios e aos seus ideais, o que buscam é se apoiar uns aos outros no processo de definição identitária. Já a ampliação e diversificação das relações afetivas e sociais mediadas por adultos significativos é vital para os adolescentes porque lhes oferecem pontos de referência para a identidade em formação.

Acreditamos no jovem como um ser humano capaz de superar os seus limites e desenvolver suas potencialidades, tornando-se cidadãos ativos, críticos, solidários, criativos e dispostos a participar da construção social. Daí a relevância de reconhecer e possibilitar que ele reconheça seus talentos, habilidades e capacidades, a fim de facilitar o caminho do saber pensar, sentir e agir. Nesse sentido, as CFRs do BSB têm um contexto favorável para tornar realidade aquilo que as Diretrizes

Curriculares Nacionais preconizam em relação ao estabelecimento de pontes entre educação, trabalho e cidadania.

A realização numa “visão 360°” das atividades da metodologia aqui discutida promoveu um intenso intercâmbio entre Educandos e Educadores, no qual todos os implicados pesquisaram, aprenderam, participaram e ressignificaram. Desse modo, o processo metodológico serviu como um breve percurso de autoconhecimento para os envolvidos. Uma vez que os Educadores Sociais também se transformaram, assumindo o lugar de Educandos na mentoria reversa, houve uma alternância de papéis, com o que ressoamos o pensamento de Gimonet (2007) de que

Toda alternância reside naquilo que coloca o alternante em jogos de complexidade, de passagens, de rupturas e de relações. Ele encontra e vive entidades diferentes, cada uma com suas especificidades, seus saberes, seu saber-fazer e saber-ser, sua linguagem, sua cultura, seus atores, seus jogos de influência, nos quais o 'eu', numa dialética de personalização e socialização, deve situar-se, construir-se e crescer. (GIMONET, 2007, p. 68)

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a Inclusão Qualificada apresentada, propomos a criação de um método alternativo de pesquisa qualitativa que possibilita a abertura, no campo da escrita, do público em questão, além de atribuir à seleção uma dimensão gregária e outras articulações entre os implicados no processo, como por exemplo a mentoria reversa. A proposta metodológica se mostrou eficaz para integrar candidatos e avaliadores através do exercício da escuta, via uma curadoria das questões e demandas pessoais e profissionais levantadas com a “Fotografia Escrita”, fazendo do processo seletivo um processo também transformativo.

Uma vez que a aprendizagem promove o entrelaçamento da produção do conhecimento com a construção da pessoa, dentro e fora da escola, ela é essencial ao processo cognitivo do Educando, fundamental para o novo papel do Educador e é a função social da escola. Daí a Inclusão Qualificada ser um modo de ampliar a ação das instituições de ensino, através de atividades que vão além da formação dos selecionados – elas atuam, potencialmente, como *trans*-formadoras dos envolvidos na seleção, incluindo a todos estes.

Assim, a contribuição deste trabalho para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa engloba a Educação do Campo, porém a ultrapassa, já que pode ser extrapolada para outros públicos através da escuta da demanda destes. No caso aqui estudado, os jovens participantes tiveram abertas suas potencialidades e continuaram a atuar em suas comunidades a partir das apreensões dessa vivência. Além disso, a atuação dos Educadores Sociais que permanecem na zona

rural também é transformada pela aprendizagem com os adolescentes, o que, conseqüentemente, transforma o processo educacional a partir de então.

A contribuição teórica da IQ está atrelada a seu potencial de aplicação prática, uma vez que, na práxis pedagógica, ação e reflexão são indissociáveis. Sendo assim, acreditamos ser esta a sistematização devidamente fundamentada da metodologia proposta enquanto seleção humanizada e profunda, na qual está embutido um aspecto transformativo, tanto discente, quanto docente, superando a mera exclusão de candidatos como acontece tradicionalmente nas seleções.

Devido à rotatividade natural na composição do corpo docente das CFRs, como desafio a ser alcançado em nosso contexto, temos a tarefa de atualizar constantemente esses Educadores no sentido de que eles compreendam as dimensões ainda invisíveis e inaudíveis dos adolescentes, que só são possíveis de ser acessadas com a presença e a escuta. Desafio que se estende aos que pretendem desenvolver a Inclusão Qualificada em seus contextos específicos, que, possivelmente, trarão novas camadas a serem reveladas, escutadas e “curadas”.

AGRADECIMENTOS

Aos Jovens Agricultores que participaram da Inclusão Qualificada, pelo engajamento na experiência. Aos Monitores e Assessores Pedagógicos das CFRs do BSB, pela presença pedagógica. Aos responsáveis pela documentação iconográfica do processo nas três edições realizadas. A Francisvaldo Roza, Rita Cardoso, Robson Kisaki e Quionei Araújo, por terem confiado no desafio dessa proposta metodológica.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 65-86.

CGMA. **Caderno Territorial Baixo Sul - BA**. Brasília: Ministério de Desenvolvimento Agrário do Brasil, Secretaria de Desenvolvimento Territorial, Sistema de Informações Territoriais, 2015. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/download/caderno/caderno_territorial_021_Baixo%20Sul%20-%20BA.pdf>. Acesso em 13 jan. 2019.

CORTELLA, M. S.; DIMENSTEIN, G. Curadoria do conhecimento. *In*: CORTELLA, M. S.; DIMENSTEIN, G. **A era da curadoria: o que importa é saber o que importa**. Campinas: Papirus 7 mares, 2015. p. 19-28.

COSTA, A. C. G. **O professor como educador: um resgate necessário e urgente**. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2001.

DELORS, J. Os quatro pilares da educação. *In*: DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2012. p. 73-83.

DEMO, P. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na pedagogia da Alternância. Florianópolis: Insular, 2003.

FONSÊCA, A. M.; MEDEIROS, M. O. Currículo em alternância: uma nova perspectiva para a Educação do Campo. *In*: QUEIROZ, J. B. P.; COSTA E SILVA, V.; PACHECO, Z. (Orgs.). **Pedagogia da Alternância**: construindo a Educação do Campo. Goiânia: Ed. da UCG; Brasília: Universa, 2006. p. 105-121.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. *In*: FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2008.

GALLWEY, W. T. **The inner game**: a essência do jogo interior: performance, aprendizado e prazer no ambiente corporativo. São Paulo: NewBook, 2013.

GIMONET, J.-C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

HINGEL, M. A. Os Centros Familiares de Formação por Alternância e os desafios da educação no nosso século. **Revista da Formação por Alternância**, v. 3, n. 5, p. 19-27, 2007.

IBGE. **Brasil em Síntese**. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em 13 jan. 2019.

JESUS, J. G. A. Pedagogia da Alternância faz 40 anos no Brasil. **Revista da Formação por Alternância**, v. 3, n. 6, p. 54-56, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

MULTIVERSO Produtos Educacionais. **Gerenciamento de sala de aula**. Curitiba: Editora Nossa Cultura, S.d. DVD, son., color.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUEIROZ, J. B. P. Centros familiares de Formação por Alternância (CEFFAs): origem e expansão no mundo, no Brasil e no Centro-Oeste. *In*: QUEIROZ, J. B. P.; COSTA E SILVA, V.; PACHECO, Z. (Orgs.). **Pedagogia da Alternância**: construindo a Educação do Campo. Goiânia: Ed. da UCG; Brasília: Ed. Universa, 2006. p. 15-34.

RICCI, R. **Mentoria estratégica**: conceitos e práticas. São Paulo: NewBook, 2016.

SOUZA, M. A. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEORIAS APLICÁVEIS NO CONTEXTO EDUCACIONAL, SOB A PERSPECTIVA DO COGNITIVISMO: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, CAMPOS CONCEITUAIS E TEORIA DOS MODELOS MENTAIS

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 29/07/2020

Virgínia Maia de Araújo Oliveira

IFPB

João Pessoa, PB

<http://lattes.cnpq.br/5635599567255619>

Rosejane Cristina Almeida Costa

IFPB

João Pessoa, PB

<http://lattes.cnpq.br/8317713099565963>

Giselle Christine Lins Lopes

IFPB

João Pessoa, PB

<http://lattes.cnpq.br/0869641505395946>

RESUMO: O presente artigo esclarece o que são as teorias da aprendizagem e suas filosofias subjacentes: a comportamentalista (behaviorista), a humanista e a cognitivista. Posteriormente, abordam-se, de forma central, as teorias cognitivistas, especialmente, as desenvolvidas por Ausubel, Laird e Vergnaud. Desse modo, visa-se estudar os principais aspectos da teoria da aprendizagem significativa desenvolvida por Ausubel, dos campos conceituais, por Vergnaud e a dos modelos mentais, por Laird, os quais passaremos a abordar de forma mais detalhada ao longo do texto. Quanto à metodologia desse artigo, partiu-se de uma revisão bibliográfica narrativa sobre as teorias da aprendizagem e não envolveu coleta de dados na sua construção, sendo assim, originou-se de um estudo de

caráter teórico. As referências foram escolhidas a partir de uma pesquisa bibliográfica no google acadêmico e livros sobre o tema em análise, qual seja, teorias aplicadas no contexto educacional. Em linhas gerais, pode-se dizer que os estudos desenvolvidos por Ausubel, Laird e Vergnaud, com as consequentes teorias desenvolvidas, contribuíram para entendermos não só como ocorre o processo de aprendizagem na estrutura mental do sujeito, mas também nos fornecem “ferramentas” facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: 1. Teorias da Aprendizagem 2. Teorias Cognitivistas 3. Ausubel 4. Laird 5. Vergnaud.

THEORIES APPLICABLE IN THE
EDUCATIONAL CONTEXT, FROM THE
PERSPECTIVE OF COGNITIVISM:
MEANINGFUL LEARNING, CONCEPTUAL
FIELDS AND THEORY OF MENTAL
MODELS

ABSTRACT: This article clarifies what the theories of learning and their underlying philosophies are: the behaviorist (behaviorist), the humanist and the cognitivist. Subsequently, cognitive theories are addressed in a central way, especially those developed by Ausubel, Laird and Vergnaud. In this way, we aim to study the main aspects of the theory of meaningful learning developed by Ausubel, of the conceptual fields, by Vergnaud and that of mental models, by Laird, which we will now discuss in more detail throughout the text. As for the methodology of this article, it started from a narrative bibliographic

review on the theories of learning and did not involve data collection in its construction, therefore, it originated from a theoretical study. The references were chosen from a bibliographic search on google academic and books, on the subject under analysis, that is, theories applied in the educational context. In general, it can be said that the studies developed by Ausubel, Laird and Vergnaud, with the consequent theories developed, contributed to understanding not only how the learning process occurs in the subject's mental structure, but also provides us with facilitating "tools" teaching-learning process.

KEYWORDS: 1. Theories of Learning 2. Cognitivist Theories 3. Ausubel 4. Laird 5. Vergnaud.

1 | INTRODUÇÃO

“Uma teoria da aprendizagem é, então, uma construção humana para interpretar sistematicamente a área do conhecimento que chamamos aprendizagem. (...) Tentar explicar o que é aprendizagem, porque funciona e como funciona” (MOREIRA, 2011, p. 12). Pode-se também dizer que é “toda e qualquer reflexão sobre a educação que inclua uma análise dos problemas e das propostas de mudanças.” (BERTRAND, 2001, p.9). Existem três filosofias subjacentes quando tratamos de teorias da aprendizagem, quais sejam: a comportamentalista (behaviorista), a humanista e a cognitivista.

O processo de aprendizagem na filosofia behaviorista considera os “comportamentos observáveis e mensuráveis dos sujeitos, ou seja, nas respostas que ele dá aos estímulos externos. Está também naquilo que acontece após a emissão das respostas, ou seja, na consequência.” (MOREIRA, 2011, p. 14). Sendo assim, se a consequência de determinado comportamento do indivíduo for positiva ele propenderá a praticá-lo mais vezes, contudo, se o comportamento gera resultado negativo ele tende a não realizá-lo mais vezes. Essa teoria “tornou-se importante por ter definido o fato psicológico, de modo concreto, a partir da noção de comportamento (*behavior*)” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001, p. 54).

Descrevendo sobre a filosofia humanista, Moreira (2011, p. 16), diz que nela “o aprendiz é visto como um todo – sentimentos, pensamentos e ações – não só o intelecto. Desse modo, a aprendizagem não se limita a um aumento de conhecimentos (...) e influi nas escolhas e atitudes do indivíduo”. Nesse contexto, as teorias educativas personalistas “insistem muito no papel facilitador que o docente deve desempenhar na sua relação com os alunos” (BERTRAND, 2001, p. 16) e considera a interação entre o educador e o educando, pois se essa conexão for positiva, pode facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Temos ainda a filosofia cognitivista, que surgiu nos Estados Unidos em contraposição às ideias comportamentalistas, as quais dominavam entre as décadas de 1950 e 1960. Para o cognitivismo, a aprendizagem é resultado daquilo

que o indivíduo já traz na sua estrutura de conhecimento, somada às informações que ele recebe do meio externo, da interação entre essas novas informações e o que é preexistente em sua estrutura cognitiva. Os teóricos Ausubel, Vergnaud e Laird contribuíram, por meio de seus estudos, para o desenvolvimento da chamada Teoria Cognitivista. O objetivo desse trabalho é abordar as teorias desenvolvidas por eles. Dentre as teorias cognitivistas temos: a da aprendizagem significativa, que foi elaborada por Ausubel; a dos campos conceituais, por Vergnaud; e a dos modelos mentais, por Laird, as quais passaremos a tratar de forma mais detalhada ao longo do presente artigo.

2 I A TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE DAVID AUSUBEL

David Ausubel nasceu nos Estados Unidos em 1918, faleceu no ano de 2008, Doutor em Psicologia do Desenvolvimento e cresceu insatisfeito com a educação violenta e reacionária que recebera na escola. Nesse contexto, em que o teórico estava inserido, não era considerado o que o educando já trazia de aprendizado consigo, fator esse considerado de extrema importância para ele. A teoria desenvolvida por Ausubel, da aprendizagem significativa, faz parte das chamadas teorias cognitivas, as quais “preocupam-se com desenvolvimento dos processos cognitivos no aluno, tal como o raciocínio, a análise, a resolução de problemas, as representações, as concepções preliminares, as imagens mentais, a metacognição, etc” (BERTRAND, 2001, p. 16). O citado autor apresentou a teoria da aprendizagem significativa em meados da década de sessenta e segundo Pontes Neto “teoria que é extremamente recente (...) e que, a meu ver, ainda está em fase de construção” (2006, p.118). Nessa época, “(...) as ideias behavioristas predominavam. (...) O que os estudantes sabiam não era considerado e entendia-se que só aprenderiam se fossem ensinados por alguém” (FERNANDES, 2011, p.1).

“A concepção de ensino e aprendizagem de Ausubel segue na linha oposta à dos behavioristas. Para ele, aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos” (FERNANDES, 2011, p.2). A partir dessa explicação, percebe-se que na teoria desenvolvida por Ausubel é preciso considerar o que o aprendiz já traz de informação prévia na sua estrutura cognitiva, pois isso facilitará o processo de aprendizagem.

A aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. (PELIZZARI et al., 2002, p. 38).

A teoria da aprendizagem significativa estuda o modo como a mente do

indivíduo adquire, organiza e armazena as informações. Esse processo ocorre na chamada estrutura cognitiva do aprendiz. “Estrutura cognitiva significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são representações de experiências sensoriais do indivíduo” (MOREIRA, 2011, p. 161). Para Ausubel, quando essa estrutura cognitiva se amplia, por meio da incorporação de novas ideias, ocorre a aprendizagem. Todavia, a aprendizagem dentro do contexto da teoria ora estudada pode ocorrer de duas formas: mecânica ou significativa. Na aprendizagem mecânica o aprendiz não faz a relação da nova informação que está sendo recebida com a outra que já encontra-se previamente armazenada em sua mente. Sendo assim:

Quando o conteúdo escolar a ser aprendido não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre o que Ausubel chama de aprendizagem mecânica, ou seja, quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Assim, a pessoa decora fórmulas, leis, mas esquece após a avaliação (PELIZZARI et al., 2002, p. 38).

Já na aprendizagem significativa o educando faz conexão entre a nova informação que está sendo recebida com outra que já se encontra previamente armazenada em sua mente.

Desse modo, Pelizzari et.al, explica que:

Quanto mais se relaciona o novo conteúdo de maneira substancial e não arbitrária com algum aspecto de estrutura cognitiva prévia que lhe for relevante, mais próximo se está da aprendizagem significativa. Quanto menos se estabelece esse tipo de relação, mais próximo se está da aprendizagem mecânica ou repetitiva (2002, p.39).

Para Ausubel, a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa não são opostas. “Ambas fazem parte de um processo contínuo. Há ocasiões em que é preciso memorizar algumas informações que são armazenadas de forma aleatória, sem se relacionar com outras ideias existentes” (FERNANDES, 2011, p.3).

Apesar dessas duas formas de conhecer não serem antagônicas, Ausubel aponta vantagens da aprendizagem significativa, como por exemplo: o conhecimento que se adquire de maneira significativa é mais duradouro e facilita a aprendizagem de novos conteúdos.

Como dito anteriormente, o conhecimento prévio do aluno, o que ele já traz de informação na sua estrutura cognitiva, deve ser considerado na prática educativa, é o que se chama de subsunção na teoria da aprendizagem significativa. Entretanto, não haverá aprendizagem significativa “(...) se houver o propósito de memorizar *ipsis litteris* e arbitrariamente as partes componentes desse material, em vez de aprendê-lo significativamente” (PONTES NETO, 2006, p. 118). Seguindo com os ensinamentos de Pontes Neto (2008), é pressuposto para que o educando aprenda

significativamente a sua disposição para relacionar a nova ideia à sua estrutura mental, pois caso isso não ocorra teremos apenas uma aprendizagem mecânica.

Desse modo, de acordo com Pelizzari et.al, para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições:

Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender (...). Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio (2002, p. 38).

Ainda de acordo com a teoria ora estudada, se na estrutura cognitiva do aluno não houver informações que possam servir de subsunçores, o educador pode utilizar organizadores prévios, que são ideias mais gerais apresentadas antes do conteúdo principal, com a finalidade de facilitar o aprendizado. Dito de outra forma, essas ideias mais gerais: "(...) devem ser estudadas antes de aluno realizar a tarefa de aprendizagem em questão, e tem o intuito de servir de elo entre o que ele já sabe e o que deseja saber, de maneira a evitar a aprendizagem mecânica e garantir a aprendizagem significativa" (PONTES NETO, 2008, p.120).

Por fim, quando a aprendizagem significativa acontece surgirá a assimilação obliterativa, ou seja, as novas ideias passam a ser espontâneas e paulatinamente indissociáveis de seus subsunçores até o momento em que sejam pensadas de forma conjunta.

Temos então, até aqui, os principais aspectos da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, a qual influenciou o desenvolvimento de outras teorias cognitivas, como a de Vergnaud e a de Laird. No próximo tópico abordaremos a teoria dos modelos mentais de Johnson-Laird.

3 I TEORIA DOS MODELOS MENTAIS: JOHNSON-LAIRD

Pesquisador e professor, Johnson-Laird sempre procurou compreender de que forma ocorre o processo cognitivo, pois as teorias behavioristas não lhes parecia responder as suas indagações. Para ele, a teoria cognitivista apontava um caminho, mas ainda não parecia suficiente. Em 1983, após diversas pesquisas, Johnson-Laird lança a teoria dos modelos mentais, na qual busca compreender as formas de organização do pensamento e seus processos mentais.

Para o pesquisador, "as representações mentais, são maneiras de **"re-presentar"** internamente o mundo externo. As pessoas não captam o mundo exterior diretamente, elas constroem representações mentais (internas) dele" (MOREIRA

1996). Em princípio, o autor distingui duas formas de representações mentais:

As representações **analógicas** são não discretas (não individuais), concretas (representam entidades específicas do mundo exterior), organizadas por regras frouxas de combinação e específicas à modalidade através da qual a informação foi originalmente encontrada. As representações **proposicionais** são discretas (individuais), abstratas, organizadas segundo regras rígidas e captam o conteúdo ideacional da mente independente da modalidade original na qual a informação foi encontrada, em qualquer língua e através de qualquer dos sentidos. Mas, elas não são as únicas, existem outras como as auditivas, as olfativas e as tácteis” (EISENCK E KEANE apud MOREIRA, 1996, p. 184).

Um modelo mental é uma representação interna de informações que correspondem, analogamente, com aquilo que está sendo representado. A representação de um determinado estado de coisas que, segundo Johnson-Laird, as pessoas utilizam para raciocinarem a partir de conhecimentos prévios, aos quais denomina modelos mentais, salientando-se que estes não são imutáveis, eles podem ser alterados e combinados recursivamente conforme se faça necessário (MOREIRA, 2003).

Essas representações são um “tipo linguagem”, mas não constituem um dos diversos códigos linguísticos utilizados no mundo inteiro, nem tem a ver com a modalidade de percepção. Esse sistema é utilizado para reconhecer e atuar em uma infinidade de situações. Um modelo mental é uma representação interna de informações que captamos do mundo exterior e que correspondem analogamente com o que está sendo representado interiormente.

Como quaisquer outros modelos eles representam o objeto ou situação em si; uma de suas características mais importantes é que sua estrutura capta a essência (se parece analogicamente) dessa situação ou objeto (HAMPSON E MORRIS apud MOREIRA, 1996, p. 243):

Há psicólogos cognitivos para os quais a cognição deve ser analisada, exclusivamente, em termos de representações proposicionais, ou seja, não há necessidade de supor que as imagens são um tipo especial, separado, de representação mental. Para eles, “os proposicionalistas”, as imagens podem ser reduzidas a representações proposicionais; seriam também processadas no “mentalês”. Mas existem outros, os “imagistas”, que não aceitam essa posição. A questão imagens/proposições é polêmica na Psicologia Cognitiva. Há defensores ferrenhos de ambas as posições. Mas há também uma terceira via, uma forma de constructo representacional, chamada modelos mentais, proposta por Johnson-Laird (MOREIRA, 1996 p. 194), a qual abordaremos em seguida.

3.1 Modelos conceituais e modelos mentais

Modelos conceituais são criados por professores, pesquisadores, engenheiros, arquitetos, para facilitar a compreensão ou o ensino de sistemas físicos, ou estados de coisas físicas. São representações precisas, consistentes e completas de sistemas físicos. São projetados como ferramentas para o entendimento ou para o ensino de sistemas físicos (MOREIRA, 1996).

Idealmente, deveria haver uma relação direta e simples entre ambos. Na prática, no entanto, não é bem o caso. Os modelos conceituais são delineados, projetados por pessoas que usam modelos mentais para facilitar a compreensão de sistemas físicos por parte de outras pessoas que também utilizam modelos mentais.

No ensino, o professor ensina modelos conceituais e espera que o aprendiz construa modelos mentais consistentes com esses modelos conceituais que, por sua vez, devem ser consistentes com os sistemas físicos modelados. Os modelos conceituais são, portanto, instrumentais, meios não fins. O objetivo do ensino é, através de modelos conceituais levar o aprendiz a formar modelos mentais adequados (i.e., consistentes com os próprios modelos conceituais) de sistemas físicos (MOREIRA, 1996, p, 201).

Os modelos conceituais podem ajudar na construção de modelos mentais, visto que àqueles podem colaborar consistentemente com o conhecimento aceito em um certo campo da ciência. Os modelos mentais têm grande importância na compreensão e uso de conceitos físicos elaborados a partir de conhecimentos prévios dos sujeitos ou, ainda, construídos a partir de mapas conceituais tornando seus estudos promissores para as interrogações sobre a persistência das concepções alternativas, nas quais a ideia de aprender ciências consiste em adquirir modelos mentais elaborados e consistentes acerca de certos aspectos do mundo (MOREIRA, 1996). No próximo tópico abordaremos a teoria dos campos conceituais de Vergnaud.

4 I A TEORIA DOS CAMPOS CONCEITUAIS DE GÉRARD VERGNAUD

Gérard Vergnaud, discípulo de Jean Piaget, direciona seus estudos para a Teoria dos Campos Conceituais. É uma teoria cognitivista que busca desenvolver uma estrutura coerente e alguns princípios do desenvolvimento da aprendizagem das competências complexas. Tem a finalidade de propor uma estrutura que explique as filiações e rupturas entre conhecimentos. Filiações e rupturas estão ligadas mais aos hábitos e pensamentos adquiridos do que à estrutura física. Em crianças e adolescentes, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo ocorrem em conjunto (VERGNAUD, 1993).

Nesse sentido, a aquisição de conhecimentos pelo indivíduo é um processo a longo prazo, vivenciados na escola e nas experiências. Durante esses anos de competências adquiridas, ocorrem numerosas etapas de processos, filiações e rupturas. Filiações, pois as competências novas, geralmente, apoiam-se naquelas já adquiridas. Rupturas se referem a tomada de consciência da criança que ao adquirir novos conhecimentos precisa rejeitar ideias anteriores (VERGNAUD, 2011).

Apesar da teoria de Vergnaud ser utilizada em estudos da área da Matemática, principalmente, devido as pesquisas em relação as estruturas aditivas e multiplicativas, não significa que essa teoria esteja restrita a esta área do ensino. Logo, esta teoria pretende desenvolver estudos acerca do desenvolvimento cognitivo e competências complexas, considerando os próprios conteúdos dos conhecimentos e análise conceitual do seu domínio (MOREIRA, 2002). Segundo Moreira (2002) os conceitos principais da teoria dos campos conceituais são os conceitos de esquemas (herança de Piaget), situação invariante operatório (teorema- em -ação ou conceito-em-ação), e por fim, a concepção de conceito. Um campo conceitual é um conjunto de situações. Nesse sentido, a construção de um conceito envolve um conjunto que é chamado simbolicamente de (S I R). O (S) é um conjunto de situações que dá significado ao objeto em questão; o (I) representa um conjunto de invariantes necessários para definir esse objeto; o (R) um conjunto de representações simbólicas que permite ligar o significado do objeto com suas propriedades (MAGINA, 2011). O conhecimento é obtido pela criança através das situações e dos problemas a serem resolvidos, valorizando a linguagem e o simbolismo na contextualização (VERGNAUD, 1993). Por meio dos esquemas se pode pesquisar os conhecimentos em ação do sujeito. Assim, como afirma Piaget, os esquemas estão no centro do processo de adaptação das estruturas de assimilação e acomodação. O par situação/esquema de Vergnaud deve substituir o estímulo/resposta do behaviorismo (VERGNAUD, 2011).

Para este teórico, o conhecimento está organizado em campos conceituais, adquirido ao longo do tempo pelo indivíduo através da experiência, maturidade e aprendizagem. Desse modo, campo conceitual é constituído por um conjunto de estruturas, conteúdos, pensamentos entrelaçados através do processo de aquisição/ interação (MOREIRA, 2002). Magina (2005) explica que quando Vergnaud propõe estudar os campos conceituais ao invés de um conceito, significa que nunca um conceito aparece isolado. Para a criança resolver um problema, é preciso que ela tenha, previamente, adquirido conceitos de adição, temporalidade e contagem. A teoria dos campos conceituais de Vergnaud (1993) está baseada em um princípio de elaboração pragmática dos conhecimentos. O sentido das situações e dos símbolos são importantes para a aprendizagem, daí a importância de considerar a ação do sujeito em situação, assim como a organização do seu comportamento.

Por isso, a importância dada ao conceito de esquema. Os esquemas organizam o comportamento do indivíduo para uma determinada situação, ao mesmo tempo em que organizam sua ação e atividade de representação simbólica que acompanha essa ação. Vergnaud (1993) nomeia as expressões “conceito-em-ação”, “teorema-em-ação”, “invariantes operatórias” dos conhecimentos contidos nos esquemas. As crianças, à medida que vão se desenvolvendo vão criando novos aspectos e esquemas. O esquema auxilia na organização da atividade para classes de situações bem definidas. Logo, o par situação/esquema deve substituir o par estímulo/resposta do behaviorismo. Ressalta a importância do professor como mediador que deve escolher as situações a serem propostas aos alunos, e realizar a representação da estrutura conceitual por meio de formas simbólicas acessíveis (VERGNAUD, 2011).

A ação do professor é essencial na mediação entre conhecimentos prévios e construção de novos conhecimentos. Este processo não é linear, mas complexo, demorado, com avanços, retrocessos, rupturas. O conhecimento prévio é importante na construção do campo conceitual, mas em alguns casos, pode ser impeditivo. Por exemplo, a Mecânica Clássica e a Mecânica Quântica apresentam continuidades, mas o aprendizado de uma necessita de rupturas com a outra (MOREIRA, 2002). Considerando que as representações da Matemática são diferentes para professores e alunos, e que as competências destes vão sendo construídas através de experiências em um longo período, os alunos usam conhecimentos adquiridos anteriormente em situações que estão sendo vivenciadas no momento. Desse modo, o conhecimento se constrói quando este é adaptado a uma nova situação. Diante disso, o ensino, nesta perspectiva considera a importância dos conhecimentos prévios trazidos pelos alunos. (MAGINA, 2005).

Moreira (2002) destaca a influência de Vygotsky na teoria de Vergnaud, ao trazer o papel mediador do professor, quando este promove situações problemáticas que estimulam a interação sujeito-situação que leva à ampliação de esquemas, e consequentemente o desenvolvimento cognitivo.

Segundo Moreira (2002), as ideias de Vergnaud sobre a importância do conhecimento prévio como auxílio para novos conhecimentos e sobre a continuidades e rupturas na construção do conhecimento, se assemelham aos conceitos da teoria da aprendizagem de Ausubel. Segundo Ausubel, o conhecimento prévio é o principal fator que influencia a aquisição de novos conhecimentos, essa interação não é arbitrária, o novo conhecimento adquire significados pela interação com conhecimentos previamente relevantes (MOREIRA, 2002).

A teoria de Ausubel é uma teoria de aprendizagem em sala de aula, de aquisição de conhecimento de corpos organizados, em situação formal de ensino, enquanto a teoria de Vergnaud é psicológica do processo de conceitualização do real que se propõe a estudar continuidades e rupturas entre conhecimentos. Ao dar

ênfase a interação sujeito-situação e, definir campo conceitual, Vergnaud parece prover um referencial importante para compreender, explicar e investigar o processo da aprendizagem significativa de Ausubel. Logo, o que para Ausubel nomeia de campos organizados de conhecimento, Vergnaud denomina campos conceituais (MOREIRA, 2002). Moreira (2002) destaca semelhanças entre o modelo de Vergnaud e a teoria dos modelos mentais de Johnson-Laird. Este define modelos mentais como estruturas de coisas no mundo. Logo, quando um indivíduo se defronta com uma situação nova, constrói um modelo mental para descrevê-la e prever o que vai acontecer. Este modelo pode não estar correto, mas é importante para aquele que o constrói até atingir a funcionalidade.

A compatibilidade entre as duas teorias, segundo Moreira (2002), destaca que os modelos mentais de Laird podem ser interpretados como teoremas-em-ação de Vergnaud, ou seja, proposições tidas como verdadeiras sobre a realidade. À medida que o sujeito vai dominando o campo conceitual, os teoremas-em-ação (implícitos) vão se aproximando de teoremas científicos (explícitos).

Modelos mentais se diferenciam de esquemas de assimilação. Modelo mental é instrumento de compreensão, construído no momento da aquisição do conhecimento e descartável assim que encontra a funcionalidade desejada. Já o esquema de assimilação, para Vergnaud, é a organização invariante comportamental para uma determinada classe de situações. Percebe-se que esquemas de assimilação são mais estáveis, pois o sujeito utiliza o mesmo esquema para cada situação específica. Entretanto, frente a uma situação nova, é preciso construir um novo esquema de assimilação, assim, o sujeito constrói um modelo mental (que pode conter invariantes operatórios), não um esquema de assimilação. Observa-se que nem todo modelo mental se transforma em esquema de assimilação (MOREIRA, 2002).

5 | MÉTODO DA PESQUISA

Esse artigo foi elaborado a partir do estudo das teorias da aprendizagem e não envolveu coleta de dados na sua construção, sendo assim, originou-se de uma pesquisa de caráter teórico e do tipo bibliográfica narrativa. As referências foram selecionadas a partir de uma pesquisa no buscador google acadêmico e em livros sobre o tema em análise, qual seja, teorias aplicadas no contexto educacional. Sobre a pesquisa do tipo bibliográfica, pode-se dizer que é aquela:

(...) elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o

pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Em relação aos dados coletados na internet, devemos atentar à confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente (PRODANOV; FREITAS; 2013, p. 54).

Desse modo, foram realizados levantamentos bibliográficos (através de livros e artigos científicos relacionados com o tema da pesquisa). Ainda com relação à pesquisa bibliográfica, Gil ensina que ela é “(...) desenvolvida a partir de material já elaborado (...)” (2008, p.50).

6 I RESULTADOS DA PESQUISA

O enfoque das teorias da aprendizagem de Ausubel, Vergnaud e Laird consiste no armazenamento organizado de informações cotidianas que darão significado a um determinado objeto ou ação a partir de um conhecimento prévio sobre um tema.

A teoria cognitiva tem como base o processo que gera mudanças no comportamento do indivíduo. Buscando compreender como este adquire conhecimento, a forma como o percebe, processa a informação, a compreende e dá significado a ela por meio da construção dos processos cognitivos.

Ausubel estabelece como base para o processo de aprendizagem o conhecimento prévio do aprendiz, o que já está na base de sua estrutura cognitiva, identificando os conceitos básicos como facilitadores do processo de aprendizagem significativa. Para ele, a estrutura cognitiva constitui o conteúdo total de ideias de um indivíduo, ou seja, no contexto e organização de suas ideias em uma determinada área do conhecimento.

O subsunçor, elemento chave na teoria de Ausubel, constituiria uma estrutura específica, na qual novas informações podem vir a se integrar ao cérebro humano, que é altamente organizado e detentor de uma hierarquia conceitual, na qual são armazenadas as experiências prévias do aprendiz. A aprendizagem significativa ocorrerá por meio da correlação dos conhecimentos prévios e a nova informação, diferindo da aprendizagem mecânica. Essa, ocorre a partir do armazenamento sem significado de informações e não requer a compreensão da atividade. Assim como Ausubel, os modelos mentais de Johnson-Laird também utilizam a ideia de conhecimentos prévios como alicerce para o processo de aprendizagem. Para ele, esse processo pode ser analógico ou proposicional.

A teoria dos modelos mentais nos remete à organização do conhecimento em estruturas mentais, que interiormente representa apreensão daquilo que fornece informações ao sujeito. Após o processamento dessas informações haverá a compreensão de conceitos, símbolos e palavras envolvidos na construção do

conhecimento sobre o estado de coisa no mundo.

Vergnaud utilizou o legado de Piaget e Vygotsky para formular sua teoria dos campos conceituais. Esta teoria requer conceitos procedimentais e representacionais de variados tipos, mas que possam estar interacionados. A teoria dos campos conceituais supõe que o âmago do desenvolvimento cognitivo é a conceitualização; é ela a pedra angular da cognição. Logo, deve-se dar toda a atenção aos aspectos conceituais dos esquemas e à análise conceitual das situações para as quais os estudantes desenvolvem seus esquemas, na escola ou fora dela.

Vergnaud parece congregar a sua teoria dos campos conceituais a importância dos conhecimentos prévios como elemento relevante para adquirir novos conhecimentos, a semelhança com os conceitos apresentados nas teorias propostas por Ausubel e Laird convergem ao investigar como ocorre a aprendizagem dos sujeitos. As teorias estudadas neste artigo constitui uma tríade do cognitivismo e ressalta-se por suas similaridades, diferenças e seu emprego em sala de aula nas diversas fases do Ensino.

7 I CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES

Os teóricos cognitivistas abordados neste artigo enxergavam como elemento importante no processo de aprendizagem os conhecimentos prévios dos sujeitos para a construção e compreensão de novos conhecimentos.

O conceito de aprendizagem significativa proposto por Ausubel focava na significação dos conteúdos para o cotidiano do aluno, esse conhecimento precisaria ter utilidade além dos muros escolares, ou seja, ir além do processo mecânico para produzir conhecimento. Os modelos mentais apresentados por Johnson-Laird demonstram a construção dos conceitos que são permeados pelas visões de que o sujeito tem do mundo, que é particular e geral, pois tais modelos são as representações internas do que se apreende do mundo que o cerca. Cada sujeito pode ter mais de um modelo mental, desde que ele seja funcional e a relação deste modelo com novas informações combinem e recombinaem diversas vezes produzindo novos conhecimentos.

Vergnaud e seu campo conceitual contempla as duas teorias, anteriormente citadas, e as completa ao definir o campo conceitual como um conjunto de situações cujo domínio requer que o aprendiz possa desenvolver conceitos de naturezas distintas.

Esses autores buscaram compreender o processo de aprendizagem que leva a produção de conhecimentos observando e analisando situações e interações distintas dos behavioristas, os quais se baseavam nas ações de estímulos-reposta, fossem elas positivas ou negativas. A tríade cognitivista estudada neste trabalho

baseia suas premissas na observação dos conhecimentos prévios demonstrados através das estruturas cognitivas, por meio das interações com novas situações e, conseqüentemente, sua adaptação.

A interação com o meio no processo de aprendizagem constitui, ainda hoje, em fator determinante na construção do conhecimento, diferente da memorização, que só reproduz um determinado conteúdo. A análise e reflexão sobre o conteúdo é o que, de fato, produz conhecimento e proporciona a apropriação deste pelo aprendiz.

Embora as teorias da aprendizagem estudadas nesse artigo terem sido desenvolvidas por psicólogos que também dominavam outras áreas do conhecimento, elas trazem uma contribuição imensa para o ensino, proporcionando aos profissionais da educação informações que permitem o desenvolvimento de métodos pedagógicos que contemplem a formação do aluno de forma mais significativa.

REFERÊNCIAS

BERTRAND, Yves. **Teorias Contemporâneas da Educação**. 2.ed. Lisboa: Instituto Piaget. 2001. BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13ª. ed. ref. ampl. São Paulo: Saraiva, 2001.

CANAL APRENDER PSICOLOGIA. **Teoria da Aprendizagem Significativa de David Paul Ausubel**. Ago. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Kaz5PTY0CF0&t=673s>. Acesso em: 31 març. 2019.

FERNANDES, Elisângela. **David Ausubel e a aprendizagem Significativa**. Rev. Nova Escola. ed. 48, Dez 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/262/davidausubel-e-a-aprendizagem-significativa.pdf>. Acesso em 04 abr. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

JOHNSON-LAIRD, Philip. **Mental Models**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

MAGINA, Sandra. A Teoria dos Campos Conceituais: contribuições da Psicologia para a prática docente. **Anais do XVIII Encontro Regional De Professores De Matemática – LEM/MECC/ UNICAMP–2005**. Disponível em: https://www.ime.unicamp.br/erpm2005/anais/conf/conf_01.pdf. Acesso em: 3 abr. 2019.

MAGINA, Sandra. A pesquisa na sala de aula de matemática das séries iniciais do ensino fundamental. Contribuições teóricas da psicologia. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. Especial 1/2011, p. 63-75, 2011. Editora UFPR.

MOREIRA, Marco Antônio. Modelos Mentais. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 1, n. 3, p. 95-108, dez.1996.

_____. **Teorias de Aprendizagem**. 2.ed. ampl. São Paulo: E.P.U., 2017.

_____. A teoria dos campos conceituais de Vergnaud, o ensino de ciências e a pesquisa nesta área. **Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre**, v. 7, p. 7-29, 2002. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141212/000375268.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 abr. 2019.

MOREIRA, Marco Antônio; PINTO, Adriano de Oliveira. **Dificuldades dos Alunos na Aprendizagem da Lei de Ampère, à Luz da Teoria dos Modelos Mentais de Johnson-Laird**. Porto Alegre: UFRGS, C.P.15051, 2003. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/ieneci/artigos/Artigo_ID17/v1_n3_a1.pdf. Acesso em: 14 de abr de 2019.

_____. **Organizadores Prévios e Aprendizagem Significativa**. Revista Chilena de Educación Científica. V.7, n.2, p.23-30, 2008. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/ORGANIZADORESpor t.pdf>. Acesso em 04 abr. 2019.

PELLIZZARI, A. et al. **Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel**. Ver. PEC. Curitiba, v.2, n.1, p.37 – 42, Jul.2001. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2019.

PONTES NETO, José Augusto da Silva. **Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel: perguntas e respostas**. Série – Estudos – Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande, n.21, p. 117-130, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.gpec.ucdb.br/serieestudos/index.php/serieestudos/article/view/296/149>. Acesso em: 31 mar. 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2013.

VERGNAUD, Gerard. O longo e o curto prazo na aprendizagem da matemática. **Educar em revista**. Editora UFPR. Curitiba, no. especial 1/2011, p. 15-27, 2011.

_____. Teoria dos campos conceituais. In: Seminário Internacional de Educação Matemática do Rio de Janeiro, 1., Rio de Janeiro, 1993. **Anais do 1º Seminário Internacional de Educação Matemática do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: UFRJ Projeto Fundação, Instituto de Matemática, p. 1-26, 1993.

A LDB E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO SOBRE A LEI Nº 4.2461 E A LDB Nº 9394/96

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 30/07/2020

Jennifer Juliana Barreto Bezerra Costa

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(UFRN)
Natal - RN
<http://lattes.cnpq.br/0325994573760828>

Bárbara Ellen Rebouças Cunha

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
(UFRN)
Natal – RN
<http://lattes.cnpq.br/6536127094802159>

RESUMO: Este artigo aborda uma análise sobre a formação de professores nas Leis de Diretrizes de Bases da Educação Nacional do Brasil, tendo como objetivo principal analisar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 4.024/61, e a lei de nº 9394/96. O presente estudo pretende fazer uma comparação entre as LDBs de 1961 e a de 1996 em relação à formação inicial e a continuada dos professores. Utilizamos como metodologia dois procedimentos de pesquisa a fim de atingir os objetivos propostos pelo trabalho, esses procedimentos foram a análise documental e a revisão bibliográfica acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Como resultado do estudo, foi possível perceber a evolução na LDB e os benefícios para os professores.

PALAVRAS-CHAVE: LDB. Formação. Professores.

LDB AND THE TEACHERS TRAINING: A STUDY UPON THE LAWS Nº 4.2461 AND Nº 9394/96

ABSTRACT: The present article approaches an analysis about the teacher training in the Brazilian Laws of Directives and Bases of National Education (LDB), having as main objective analyze the Brazilian Laws of Directives and Bases of National Education (LDB) nº 4.024/61 and the law nº 9394/96. This paper intends to make a comparison between the LDB of 1991 and 1996 in relation to the initial and continuous training of teachers. Seeking to achieve the proposed objectives, two search procedures were used as methodology. These procedures were the document analysis and the bibliographic review of the Law of Directives and Bases of National Education. As a result of the study, was possible to perceive an evolution in LDB and of the benefits for teachers.

KEYWORDS: LDB. Formation. Teachers.

1 | INTRODUÇÃO

Mundialmente, a década de 1990 trouxe consigo inúmeras mudanças, sejam elas políticas ou educacionais. Além disso, importantes eventos marcaram todo o mundo, como a expansão da democracia, a criação Blocos Econômicos, além da popularização computador que, hoje, se faz de fundamental importância nos meios de comunicação. Na educação, os marcos de referência educacional foram bastante expressivos na década de

1990, como a Cúpula Mundial para a Infância (1990), Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993), Declaração de Salamanca (1994) Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social, Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (1996). Todos esses marcos tinham como um dos objetivos, a discussão sobre a qualidade e acesso à educação.

No âmbito nacional, para Pinheiro, Giambiagi e Moreira (2001), a década de 90 foi marcada por inúmeras reformas no Brasil, reformas essas que compreendiam como uma séria de iniciativas que tinham como objetivo aumentar a produtividade por meio da minimização da interferência governamental no mercado de trabalho, bem como maximizar a competitividade da economia. As principais iniciativas para a década de 1990 foi a liberação do comércio, a privatização e a desregulamentação

No Brasil, inúmeros acontecimentos marcaram a década de 1990, tanto no meio político quanto no educacional. O Brasil estava saindo da Ditadura Militar, que durou 21 anos, e entrando na era democrática. Fernando Collor, primeiro presidente eleito pelo povo desde 1960, quando Jânio Quadros venceu a última eleição direta para presidente antes do Regime Militar, toma posse dia 15 de março de 1990. Diante desse marco histórico, o Brasil passou a contar com o voto da população, elegendo Collor, Itamar Franco e FHC como presidentes do país durante essa década.

No ano de 1996, no Brasil, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi elaborada, a partir do Lei de nº 9394/96, que vem reafirmar o direito à educação, garantida pela Constituição Federal. A LDB é a legislação que regulamenta o sistema educacional, público e privado do Brasil, em todos os níveis de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior, este tema será discutido com maior profundidade no decorrer do artigo.

Em suma, a década de 1990 foi marcada por grandes desafios, transições, conquistas e muitas reformas. No Brasil, mais especificamente, foi uma década em que a democracia passou a ser um princípio norteador das ações institucionais brasileiras, bem como a educação teve a renovação da sua principal lei da Educação, a Lei de Diretrizes e Bases.

Partindo disso, o presente artigo tem como objetivo analisar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 e a lei de nº 9394 de 20 de dezembro de 1996 e o que elas dizem sobre a formação inicial e continuada dos professores, a partir de uma análise documental e um estudo bibliográfico acerca da temática. O motivo pelo qual nos levou a pensar sobre a temática foi a inquietação a respeito do que a principal lei sobre a educação traz a respeito de um dos principais agentes da educação, o professor, e a sua formação, e de que forma a lei garante que essa formação ocorra.

Além disso, o estudo veio a partir da disciplina *Educação Brasileira*, componente obrigatório no Mestrado em Educação da Universidade Federal do

Rio Grande do Norte (UFRN). A partir da disciplina, foi possível refletir acerca da educação no Brasil, bem como as leis que respaldam o direito à educação. Diante disso, a fim de atingir o objetivo do estudo, será realizada uma análise documental das leis federais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 4.025 de 20 de dezembro de 1961 e a LDB nº. 9.394/96 e o que elas dizem sobre a formação de professores.

Mesmo tendo como objetivo a comparação sobre as duas LDBs, a de 1961 e a de 1996, decidimos realizar um breve apanhado histórico acerca da década de 1990 devido a importância da mesma para a educação brasileira pois, a LDB formulada em 1996 é a principal legislação acerca da educação, sendo ela um marco para a educação brasileira. A partir da lei nº 9394/96, o Brasil sofreu inúmeras mudanças no âmbito educacional, como a ampliação de vagas, e melhoria na qualidade de ensino.

2 I UM BREVE HISTÓRICO ACERCA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) é a legislação que regulamenta o sistema educacional, seja ele público ou privado, do Brasil, em todos os níveis de ensino (da educação básica ao ensino superior). Até hoje, o Brasil já presenciou duas LDBs democraticamente: a de Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e a de Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Porém, durante o Regime Militar, o então presidente Garrastazu Médici sancionou, sem discutir com a população, a LDB nº 5692, publicada em 11 de agosto de 1971.

A primeira LDB já era prevista na Constituição Federal de 16 de julho de 1934, a partir do Art 5º, inciso XIV que dizia “traçar as diretrizes da educação nacional”. Porém, a Constituição de 34 vigorou por apenas três anos, sendo substituída pela Constituição Federal de 1937, com a introdução do Estado Novo, em 10 de novembro de 1937. Com o fim do Estado Novo em 1945, promulga-se uma nova Constituição Federal em 1946, voltando a cena o debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Brasil.

De acordo com Saviani (2007), o debate sobre a LDB e a defesa da escola pública, girava em torno de três correntes distintas: o primeiro grupo eram os *liberais-idealistas*, os *liberais-pragmatistas* e os *de tendência socialista*. Porém, mesmo com divergências de ideais, os três grupos conseguiram uma grande articulação social, visando a defesa da escola pública. Portanto, a LDB, prevista na Constituição de 1934, foi apenas traçada quase 30 anos depois, para que o texto final da LDB nº 4024 fosse sancionada pelo presidente João Goulart em 1961. Essa foi a primeira legislação elaborada exclusivamente para regularizar a educação do país, que traz

aspectos como formação de professores e recursos financeiros.

No Brasil, com a promulgação da Constituição Federal em 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4024/61 foi considerada ultrapassada, por trazer termos considerados ultrapassados e que caíram em desuso. Porém, apenas em 1996 o debate sobre uma nova lei foi concluído e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/1996 foi sancionada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, pelo ministro da educação Paulo Renato e foi realizada por Darcy Ribeiro,

É necessário destacar o cenário político sobre o qual essa lei foi sancionada. Na década de 1980 surgiram pedagogias contra hegemônicas no Brasil com a finalidade de uma abertura democrática, visto que o país vinha de uma ditadura militar desde o golpe em 1964. No que tange o cenário mundial, podemos destacar a ascensão do pensamento neoliberal, o qual o estado deveria ser mínimo, destacamos os governos de Margaret Thatcher, na Inglaterra, que governou entre 1979 e 1990, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, de 1981 a 1989.

Nesta perspectiva, o neoliberalismo se configura como um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defende a não participação do estado na economia, onde deve haver total liberdade de comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. E para a educação, o neoliberalismo julga que o Estado é incompetente para geri-la, dando ênfase ao ensino privado, buscando sempre uma qualidade e eficiência no ensino, voltados para o mercado de trabalho. Chega ao Brasil em meados da década de 1990, sendo a LDB 9394/96 promulgada sob esta perspectiva neoliberal.

A LDB de 9394/96 vem para reafirmar o direito à educação, garantido pela Constituição Federal, tanto na de 1934 quanto na de 1988. A Constituição de 1988 prevê no Art 6º “direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” bem como define as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Partindo disso, no Art 2º da LDB 9394/96, afirma que a educação é dever da família e do estado e que “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil nº 9394/96, aponta treze princípios no qual o ensino será ministrado, como por exemplo: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a garantia do direito à educação e à

aprendizagem ao longo da vida, entre outros.

De acordo com a LDB nº 9394/96, a educação brasileira é dividida em dois níveis: educação básica e ensino superior. No III título da LDB nº 9394/96 intitulado de *Do direito à Educação e Dever do Estado*, no Art. 4º, afirma que a educação básica deve ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, disposta em três etapas: pré escola, ensino fundamental e ensino médio. Além disso, fornece a garantia à educação infantil gratuita às crianças de até 5 anos de idade.

No que se diz respeito ao ensino superior, a LDB 9394/96 prevê, a partir do Art 43, o ensino superior tem 8 finalidades listadas, entre elas estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive, entre outros.

Diante disso, é de competência da União a oferta de ensino superior, podendo ser oferecida pelos Estados e Municípios, desde que os mesmo já tenham atendido os níveis que lhes são responsáveis em sua totalidade. Deste modo, cabe à União autorizar e fiscalizar as instituições privadas de ensino superior. Além desses dois níveis, há outras modalidades de educação no Brasil, que perpassam todos os níveis da educação nacional, sendo elas: educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica e educação à distância.

3 I FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPORTÂNCIA E A VALORIZAÇÃO DOCENTE

A formação de professores não é uma temática que vem desde o início da educação. De acordo com Saviani (2009), só se começou a pensar em formação de professores no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. A partir disso, se deriva o processo de criação das Escolas Normais, com finalidade de serem instituições encarregadas de preparar professores.

Já no Brasil, a necessidade em se pensar sobre a formação de professores veio após independência brasileira em 1822, após dois anos, foi outorgada a Constituição em 1824, que durou por todo o período imperial. A Constituição Imperial, traz em seu 179 artigo, no inciso 33 que *“A instrução primária é gratuita a todos*

os cidadãos.” Neste sentido, passa-se a pensar sobre uma lei específica para a educação, pois era preciso uma organização da instrução popular. Tal necessidade, surge da conveniência de mão de obra qualidade para os cargos públicos, já que a administração dos órgãos públicos, passou a ser do Brasil. E para atender a necessidade de docentes, vieram então os decretos para a instituição das primeiras escolas normais no Brasil, com o intuito de qualificar os docentes para oferecer o ensino de primeiras letras.

Diante disso, essa formação é um espaço de construção, descoberta, aprendizagem, socialização, trocas. É nessa formação que o professor constrói a sua identidade, bem como a construção dos saberes docentes, relacionando a teoria e a prática. Segundo Nóvoa (1992, p. 25), a formação de professores deve estimular uma perspectiva crítico reflexiva, que possa promover aos professores meios de pensamento autônomo, facilitando as dinâmicas de formação participativa. Além disso, a formação deve implicar em um investimento pessoal, sendo um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os próprios projetos, visando uma construção de uma identidade.

Com isso, vale ressaltar a importância que a formação de professores tem no âmbito educacional, sendo responsável por uma melhoria da qualidade do ensino, formação de profissionais mais produtivos e atentos aos avanços nas suas áreas de atuação, por exemplo. Para que isso ocorra, a escola, bem como os Municípios, Estados e Governo, são responsáveis por motivar e promover essa educação.

Diante disso, a formação do professor pode ser classificada em *formação inicial* e a *formação continuada*. A formação inicial seria a primeira etapa de preparação formal de futuros professores em uma instituição, lhes proporcionando a aquisição de conhecimento pedagógico para a atuação em sala de aula. Para Libâneo (2004, p. 189), “[...] a formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, frequentemente completado por estágios”.

Já a educação continuada diz respeito ao engajamento dos profissionais da educação em processo de se aperfeiçoar em determinadas áreas, permitindo-os estarem sempre se inovando, aprendendo e atualizados. Além disso, a formação continuada permite que o sujeito reflita sobre a sua prática, bem como a construção de conhecimentos entre a teoria e a prática. Para Imbernón (2001), a formação continuada terá como principal pilar a reflexão, a partir dos sujeitos, sobre a própria prática docente, permitindo ao mesmo examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, de modo que realize, de uma forma constante, um processo de auto avaliação com uma postura crítica.

Além disso, a formação de professores vem na educação brasileira como um caminho para aumentar a qualidade do ensino, bem como no aperfeiçoamento

de saberes necessários à atividade docente. É uma oportunidade para o professor e também para a escolar de assegurar uma ação docente efetiva que tem como objetivo aprendizagens que sejam significativas para o dia a dia da escola.

Sobre a educação continuada, de acordo com Duarte (2017) para que a mesma seja efetiva, é necessário contemplar três dimensões: a dimensão científica, a dimensão pedagógica e a dimensão pessoal. A dimensão científica diz respeito ao desenvolvimento e a atualização dos conteúdos, sendo necessários que os professores estejam sempre atualizados, pois a nossa sociedade está em uma constante modificação. Já a dimensão pedagógica diz respeito aos métodos, técnicas e recursos de ensino utilizados pelos professores, que, em muitas pessoas, é na troca com outros professores que se é possível aprender novas metodologias, por exemplo. E por fim, a dimensão pessoal, que regula a intenção e a intensidade das atitudes do professor no processo de promoção de aprendizagens.

Diante disso, a formação está assegurada na Constituição Federal de 1988, no artigo 206 que diz que o ensino será ministrado pelos princípios da valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União.

Diante disso, trataremos o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação discute sobre a formação de professores, tanto a formação inicial quanto a formação continuada. A seguir, será explanado um breve resumo das três Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional, mas focaremos na LDB nº 4.024 de 1961 e na LDB nº 9394 de 1996, tendo em vista a nossa percepção sobre a LDB nº 5692/71, que foi sancionada em pleno Regime Militar e não teve a participação civil em seu debate. Portanto, iremos nos deter apenas às LDB nº 4.024/61 e na LDB nº 9394/96.

A primeira LDB de nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, os principais pontos sobre a formação de professores está nos artigos 52, 53 e 59, no qual discutem sobre a formação de professores para o ensino primário no ensino normal de grau ginásial ou colegial e a formação de professores para o ensino médio nos cursos de nível superior.

Já a segunda LDB, que foi preterida pelas razões acima expostas, a de nº 5692 de 11 de agosto de 1971, traz nos artigos 30, 33 e 77 sobre a formação preferencial do professor para o ensino de 1º grau da 1ª à 4ª série em habilitação específica do 2º grau; além da formação do professor de 1º e 2º grau em curso de nível superior ao nível de graduação; bem como a formação dos especialistas da educação em curso superior de graduação ou pós graduação.

E, a última e atual LDB promulgada, a de nº 9396 de 20 de dezembro de 1996 que, traz sobre formação de docentes para atuação na educação básica a partir de

curso de nível superior, sendo aceito para educação infantil e as quatro primeiras séries do fundamental formação em curso Normal do ensino médio, bem como a formação dos especialistas da educação em curso superior em pedagogia ou por meio de pós-graduação.

4 I LDB DE Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 E A LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996: O QUE ELAS DIZEM SOBRE OS PROFESSORES

A primeira Lei de Diretrizes e Bases de da Educação foi promulgada pela lei nº 4024 em 20 de dezembro de 1961, e, após 10 anos em vigência, a Lei de Diretrizes e Bases foi reformulada, partir da Lei nº nº 5692 de 11 de agosto de 1971. Porém, apenas com a promulgação da LDB nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, ocorre uma reestruturação dos marcos normativos democráticos, tornando-se um marco histórico na educação brasileira uma vez que esta lei reformula a educação escolar, alterando os diferentes níveis e modalidades da educação.

Antes de falarmos da atual LDB nº 9394/96, é importante fazer uma contextualização acerca da formação de professores na perspectiva da primeira LDB do ano de 1961, sendo ela o primeiro passo para um maior investimento na educação, bem como abrindo portas para a nossa atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Por ser a primeira lei que diz respeito somente à educação, a partir da análise do documento, é possível perceber que é uma lei com muitas lacunas e que, em relação à formação do professor, ainda era muito restrita e rasa sobre a temática. Com em média de 20 páginas, a Lei de nº 4.024 de dezembro de 1961 tinha por fim fixar as diretrizes e bases da educação nacional, trazia alguns pontos acerca da formação do professores, tais como: a formação em magistério, educação de ensino superior, entre outros.

O primeiro ponto que a lei traz sobre a formação do professor é no Capítulo I - Do Ensino Médio no Art. 34, diz respeito aos cursos que terão finalidade de formar professores para o ensino primário e pré-primário. Além disso, no Art. 52, o documento deixa mais claro ainda a respeito da formação dos professores, e sobre o ensino normal e a sua finalidade, bem como o Art. 53 traz sobre a formação para o ensino primário:

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:
a) em escola normal de grau ginasial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica.

Quadro 1 - Art. 34, 52 e 53 da LDB nº 4.024 de dezembro de 1961

Quadro construído pelos próprios autores

Como visto no quadro acima, os primeiros artigos da LDB de 1961 acerca da formação de professores dizem respeito ao que será oferecido no Ensino Médio, que contarão para cursos de formação de professores, e como o ensino normal tem como finalidade justamente essa formação. Além disso, no Art. 53, a LDB traz a formação docente para o ensino primário, que se daria a partir da escola normal de grau ginasial com no mínimo de quatro séries anuais onde, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial, será ministrada preparação pedagógica.

Além dos artigos mostrados no quadro anterior, acerca da formação de professores, há também os artigos que trazem sobre a formação de professores e supervisores no ambiente rural, bem como a formação para os professores ministrarem no Ensino Médio:

Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio.

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

Quadro 2 – Art. 57 e 59 da LDB nº 4.024 de dezembro de 1961

Quadro construído pelos próprios autores

Como vimos anteriormente, no Art. 57, a LDB expressa a preferência da formação de professores, orientadores e supervisores em currículos que garantam a ambientação desses profissionais ao ambiente rural. Porém, para ser professor no ambiente rural, não é obrigatória essa formação, sendo ela facultativa.

Sobre a formação de docentes para ministrarem aulas no ensino médio, o artigo

59 traz em seu texto, a obrigatoriedade da formação de professores em faculdades de filosofia, ciências e letras, além de instruir sobre o ensino médio técnico, como. Como vimos, no parágrafo único do artigo 59, os cursos de formação de professores também podem funcionar nos institutos de educação. Porém, somente seria possível se seguirem as normas estabelecidas para os cursos pedagógicos. Portanto, os institutos de educação que não seguiam as normas dos cursos pedagógicos, não poderiam funcionar com cursos de formação de professores.

Diante do que foi exposto anteriormente sobre a LDB de 1961 e a formação de professores, pudemos perceber que, nessa lei, a formação do professor ainda não era algo muito discutido, bem como incentivado. A principal finalidade era organizar a educação brasileira, deixando a desejar um dos principais pilares para uma boa educação: a formação de professores. A LDB de 1961 deixou claro, em 3 artigos (52, 53 e 59) o que seria discutido e feito em relação à formação de professores: a formação do professor para o ensino primário no ensino normal de grau ginásial ou colegial e formação do professor para o ensino médio nos cursos de nível superior.

Trazendo a LDB de 1996 como objetivo de discutir as mudanças ocorridas de uma lei para a outra, no que se diz respeito à formação do professor, a atual LDB nº 9394/96 traz um maior aprofundamento na temática, bem como a inclusão de outros pontos, como por exemplo, a formação de professores para os profissionais da educação especial. No Título VI intitulado de “Dos profissionais da Educação”, o Art. 62 que afirmam que a formação de docentes para atuar na educação básica será por meio do 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.

Partindo disso, o artigo expõe sete parágrafos a respeito da formação do professor. Ao analisar a lei, é possível perceber que todos esses parágrafos foram incluídos na LDB por meio de alguma lei posterior. As leis utilizadas foram: Lei nº 12.056, de 2009, Lei nº 12.796, de 2013 e Lei nº 13.415, de 2017. Diante disso, no Art. 62 discute que a formação docente para atuar na educação básica será a nível superior, em curso de educação plena.

Ainda no Art. 62, conta com oito parágrafos, que discutem sobre o dever da União, dos Estados e Municípios acerca da formação de professores. Em suma, os oito parágrafos discutem acerca da formação continuada e a capacitação dos profissionais, a formação inicial dos professores que se dará preferencialmente pelo ensino presencial, a facilitação do acesso e a permanência nos cursos de formação de docentes em nível superior, bem como o incentivo à formação continuada.

Diante do artigo anterior, podemos perceber como ele é rico acerca da formação dos professores. Nele, é assegurado ao professor a formação continuada

e a capacitação dos profissionais do magistério, além da facilitação de acesso e permanência nesses cursos de formação. Diferente da LDB de 1961, que trazia pouco sobre a educação continuada dos professores, a LDB de 1996 incentiva a melhoria na formação profissional dos professores.

O artigo seguinte, tratará sobre os institutos superiores de educação, fornecendo em seus três primeiros incisos, bases normativas para a formação de professores, no âmbito dos institutos superiores de educação. No que se dispõe o Art. 63 sobre os institutos superiores que a educação manterão:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Quadro 3 – Art. 63 da LDB nº 9394/96

Quadro construído pelos próprios autores

Dando continuidade, no Art. 64, estipula-se que, na educação básica, só serão permitidos profissionais graduados nos cursos superiores de pedagogia ou àqueles que possuam pós-graduação em educação. Contrastando, assim, com a exigência de formação de profissionais de outros níveis de ensino, nos quais profissionais formados nas mais diversas áreas podem atuar.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.
Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Quadro 4 – Art 64 e 66 da LDB nº 9394/96

Quadro construído pelos próprios autores

Ambos os artigos mencionados anteriormente dizem respeito ao Ensino Superior, na perspectiva da formação de professor. O artigo 66, determina que só poderão ministrar aulas nesse nível, exclusivamente os docentes que possuem título de pós-graduação. Sendo, portanto, vedado ao portador do título de graduação o ensino no magistério superior. No parágrafo único diz respeito ao notório saber,

garantindo àquele com doutorado em área afins a possibilidade de exercer a docência no ensino superior.

O artigo 67 da atual LDB, delinea sobre a valorização profissional e assegura os planos de carreira do magistério público. No quadro abaixo, é possível ver a valorização docente desde o aperfeiçoamento do profissional continuado, à colocação de um piso salarial para o profissional da educação, bem como o plano de carreira:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- II - Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - Condições adequadas de trabalho.

Quadro 5 – Art. 57 da LDB nº 9394/96

Quadro elaborado pelos próprios autores

Em suma, a partir da promulgação da Constituição de 1988, a LDB anterior (4024/61) foi considerada obsoleta, o que gerou um novo debate sobre a educação e a sua organização, dando origem à LDB 9394/96. Diante da nova LDB, a formação de professores cresceu consideravelmente, trazendo pontos importantes, como a valorização docente, o aperfeiçoamento profissional continuado, bem como a necessidade em se ter um curso superior para a atuação como professor.

Diante da análise empreendida neste trabalho, podemos destacar as principais mudanças encontradas pela pesquisa: a formação de educadores passa a ser em nível superior, e não mais pela Habilitação Específica de Magistério. A formação passa então a ser em cursos de graduação plena; a valorização do docente, ao estabelecer o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim.

Além disso, na atual LDB, passa a ser exigido professores com especialização adequada em nível médio ou superior para o ensino dos educandos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, a partir do art. 59. Outra mudança que foi de fundamental importância foi considerarem profissionais da educação escolar básica os trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas, a partir do art. 61. E, por fim, a atribuição dos profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino,

para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, a partir do art. 61, inciso IV.

Podemos perceber que as principais mudanças foram a exigência de graduação plena para o exercício docente; a valorização docente, bem como a garantia da formação continuada; a exigência de especialização adequada para professores de educando com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação; além da instituição do notório saber.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.034/61 e da lei nº 9394/96, foi possível realizar uma comparação do que ambas tratam acerca da formação de professores. Partindo disso, as mudanças trazidas na LDB de 1996 são extremamente visíveis, uma vez que, ao passar dos anos, a lei se aprimorou, trazendo aspectos pertinentes e necessários para a evolução da educação como um todo.

As mudanças de uma LDB para a outra trouxeram benefícios, tanto para a qualidade do ensino quanto para o professor. Essa inferência é evidenciada pela valorização docente que o estabelecimento do aperfeiçoamento continuado propiciou. Ademais, é importante ressaltar o papel que a Lei de Diretrizes e bases tem para a formação do professor, seja ela a formação inicial ou a continuada. A partir da lei nº 9394/96, passou a ser obrigatório a formação de educadores em nível superior.

Além disso, faz-se necessário pensar em formas para que essa formação de professores aconteça de fato, e não que ela fique apenas na legislação. Ser professor é estar em uma contínua formação para que seja possível acompanhar as mudanças da sociedade. Soma-se a isso, a necessidade de aperfeiçoamento, tanto profissional quanto pessoal do educador e que deve ser feita sem burocracia, visto que ela é garantida por lei.

Esse aperfeiçoamento, por sua vez, só acontece de maneira plena quando o docente reflete criticamente sobre a sua própria prática. Não obstante, apenas a reflexão crítica não basta para o exercício criativo, inovador e transformador da docência. É necessário, paralelamente, o investimento na formação efetiva e constante desses professores, mormente empreendido pelo poder público, não apenas na formação em si, mas também as condições para que ela aconteça efetivamente e com qualidade. A valorização e aperfeiçoamento docente não só beneficia o educador, mas a educação como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 de outubro de 2019.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961. Disponível em:< <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>>. Acesso em: 25 de outubro de 2019.

_____. **Lei nº 5.682, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 25 de outubro de 2019.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as leis de diretrizes e bases da educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em 10 de outubro de 2019.

DUARTE, Antônio Ricardo Calazans. **A formação continuada como processo de aperfeiçoamento da atividade docente**. Revista Ciência Plural, 2017.

IMBERNÒN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a certeza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001

NÓVOA, Antonio. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola. Teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

PINHEIRO, Armando Castelar; GIAMBIAGI, Fábio; MOREIRA, Maurício Mesquita. **O Brasil na década de 90: uma transição bem sucedida?**. Rio de Janeiro, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Rev. Bras. Educ., Abr 2009, vol.14, no.40, p.143-155. ISSN 1413-2478a.

_____, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E SUA RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DO DOCENTE

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 28/07/2020

Marlise Márcia Trebien

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Boa Vista – RR
<http://lattes.cnpq.br/4777771954070793>

Jaci Lima da Silva

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Boa Vista – RR
<http://lattes.cnpq.br/5983985428026759>

RESUMO: O paralelo entre teoria e prática pedagógica no contexto escolar, geralmente propaga uma concepção e posturas que não são executadas, e diante dessas implicações é desenvolvido este estudo, atrelado à uma pesquisa de mestrado em andamento, com objetivo de compreender as implicações da formação inicial e continuada, na epistemologia da prática pedagógica do docente. Para tanto, iremos verificar em que se baseiam as posturas das ações educativas dos professores, averiguando em que medida as concepções teóricas interferem na prática docente, apontando fundamentações que as direcionam para uma aproximação entre teoria e prática pedagógica. Neste processo investigativo com concepção no materialismo histórico-dialético, realiza-se um levantamento teórico bibliográfico a partir de pesquisas que abrangem essa temática feita por autores como Gadotti (1998), Fortuna (2015), Sacristán e Gómez (1998), Saviani

(2013) e Tardif (2014). Percebeu-se que a prática pedagógica é bem mais ampla do que a simples didática e a metodologia, e possui relação direta com a formação do professor. As posturas educativas do docente são resultados da sua formação e do contexto em que está inserido, e como forma de superação da cisão entre teoria e prática, descreve-se algumas possibilidades de aproximá-las com a implementação de uma nova epistemologia na prática pedagógica, abrindo caminhos emancipatórios.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; posturas educativas; prática pedagógica.

THE EPISTEMOLOGY OF PEDAGOGICAL PRACTICE AND ITS RELATIONSHIP WITH TEACHER EDUCATION

ABSTRACT: The parallel between theory and pedagogical practice in the school context, generally propagates a conception and postures that are not performed, and in view of these implications this study is developed, linked to an ongoing master's research, with the objective of understanding the implications of training initial and continued, in the epistemology of the pedagogical practice of the teacher. For that, it will verify on what are the postures of the educative actions of the teachers based, investigating to what extent the theoretical conceptions interfere in the teaching practice, pointing out foundations that direct them towards an approximation between theory and pedagogical practice. In this investigative process conceived in historical-dialectical materialism, a bibliographical theoretical survey is carried out based on research that covers this theme made by authors

such as Gadotti (1998), Fortuna (2015), Sacristán and Gómez (1998), Saviani (2013) and Tardif (2014). It was noticed that the pedagogical practice is much broader than the simple didactics and the methodology, and it has a direct relationship with the formation of the teacher. The teacher's educational attitudes are the result of its training and the context in which it is inserted, and as a way of overcoming the split between theory and practice, some possibilities of approaching them are described with the implementation of a new epistemology in pedagogical practice, opening emancipatory paths.

KEYWORDS: Teacher training; educational postures; pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

Na prática pedagógica docente supõe-se que a teoria e a prática devam andar juntas e de forma coerente, mas muitas vezes percebe-se um distanciamento entre elas. Desta forma, o que permeia esta pesquisa é a proposta de reflexão sobre a temática, buscando compreender a relação epistemológica, estabelecendo um paralelo entre a formação do professor e a sua prática cotidiana.

Nos propomos então, dentro de uma pesquisa de mestrado, fazer um recorte bibliográfico acerca da compreensão científica sobre as implicações da formação inicial e continuada na epistemologia da prática do docente com a intenção de contribuir para uma aproximação teórico-prática, levantando reflexões sobre o tema dentro do complexo sistema educativo.

A partir dessa proposta, buscamos compreender por que a prática pedagógica dos professores difere da teoria da formação acadêmica, verificando em que medida as concepções teóricas permeiam a prática docente e qual pode ser a origem das posturas educativas observadas. Com um olhar analítico busca-se observar as possíveis formas de aproximação entre a teoria e a prática pedagógica no sentido de melhorar a qualidade educativa e a formação de cidadão com uma visão mais crítica e participativa na transformação da sociedade. Consideramos aqui que as discussões, reflexões e trocas entre os pares (com o outro, o colega de trabalho, numa aprendizagem colaborativa), são primordiais para um avanço em relação às ações pedagógicas direcionadas na construção dos saberes.

Neste estudo usamos uma abordagem bibliográfica, considerando os registros disponíveis de pesquisas anteriores de autores como Gadotti (1998), Fortuna (2015), Sacristán e Gómez (1998), Saviani (2013) e Tardif (2014), de forma a relacioná-la com as observações da nossa realidade. Deste modo, o presente artigo organiza-se em três tópicos: A epistemologia da prática pedagógica, as posturas educativas e aproximações entre teoria e prática.

No primeiro tópico deste artigo conceitua-se a epistemologia da prática pedagógica, apresentando como ela se efetiva no cotidiano docente e as

contribuições da formação continuada e da troca entre os pares na constituição de um fazer pedagógico mais significativo ao aluno; No segundo tópico iremos verificar qual a origem das posturas educativas do professor. Fazendo uma relação entre a forma como se aprende, a formação acadêmica e a postura pedagógica que se efetiva na prática escolar; No terceiro tópico deste trabalho aponta-se formas de aproximação entre teoria e prática pedagógica, numa concepção que considera o contexto histórico social do sujeito rumo a superação da racionalidade técnica para alcançar maior racionalidade crítico reflexiva, objetivando a transformação social, na luta por mais igualdade. Por fim, nas considerações finais, apresenta-se algumas interpretações acerca das inquietações iniciais, na tentativa de compreender porque a prática pedagógica dos professores difere da fundamentação teórica de sua formação.

A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Dentro do movimento dialético percebemos que as teorias e as práticas pedagógicas não são fixas, assim como a construção do conhecimento que é reelaborado continuamente no fazer cotidiano, a partir das novas situações que surgem, das novas problemáticas e das reflexões sobre as ações, conforme discorre Fortuna (2015, p. 65), “teoria e prática precisam dialogar permanentemente, fugindo da ideia tradicional de que o saber está somente na teoria, construído distante ou separado da ação/prática”.

Sob esse olhar, questionamos por que, em geral, o professor dispõe de um determinado discurso que não condiz com sua prática cotidiana. Em se tratando da epistemologia da prática pedagógica, nos direcionamos à formação do professor no sentido de compreender as implicações dessa formação no seu fazer cotidiano, supondo uma estreita relação entre sua formação e seu fazer pedagógico.

No contexto em que analisamos a epistemologia da prática pedagógica, nos remetemos a uma crítica ao tecnicismo e outras concepções conservadoras, incentivando uma maior valorização do professor e sua prática pedagógica, a partir de uma prática reflexiva que oportunize a elaboração e reelaboração dos saberes docentes, que podem ser geradas através das vivências e troca entre os parceiros de trabalho, ou seja, os pares. Nesse contexto, constrói-se e aprimora-se as concepções no desenvolvimento da prática, mesmo que não sejam sistematizadas inicialmente, estas concepções vão se consolidando aos poucos, podendo se tornar um campo de reflexão e de mudanças das posturas pedagógicas. Como propõe Veiga:

Entendo a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto

da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria- prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização (VEIGA, 1989, p. 14).

A prática pedagógica é compreendida aqui não apenas como didáticas e metodologias do processo de ensino e aprendizagem, mas como uma prática social mais ampla que envolve uma relação dialética com sentidos mais amplos, a fim de contemplarem os dilemas e desafios impostos à prática docente, tendo início na escolarização básica inicial do indivíduo e passando pela sua formação profissional e suas experiências vivenciadas, ou seja, os conhecimentos tácitos, num constante movimento de relação entre teoria e prática docente, o que resulta-se na epistemologia da prática.

A formação contínua pode ser colocada como um dos instrumentos de desenvolvimento do profissional da educação e da própria instituição escolar, no sentido de melhorar a qualidade da aprendizagem, atuando também como forma de reagir a visão que é colocada, apontando que os professores são apenas técnicos que reproduzem o material que foi pensado e elaborado por alguém de fora da escola, e contra os modelos educacionais que vêm “de cima para baixo”.

Muitas vezes os professores são chamados de forma passiva para participar da elaboração da elaboração do projeto pedagógico, da aprendizagem dos alunos e da mudança no foco de formação dos professores, sem promover mudanças significativas. Dentro dessa perspectiva, o real objetivo é a transferência do foco de treinamento meramente técnico para o desenvolvimento da capacidade de tomar decisões autônomas sobre sua própria prática.

Ao problematizar as questões ligadas à formação de professores e ao trabalho docente, objetiva-se a criação de condições para mudanças, uma vez que não se está problematizando por deleite abstrato. A tomada de consciência, a discussão sobre a contemporaneidade, seus cenários, podem contribuir a uma visão mais clara sobre os processos envolvidos com a socialização, a sociabilidade, a educação e perspectivas de futuro humano-social. (GATTI, 2019, p. 17)

Segundo autores materialistas como Gadotti (1997 e 1998), Saviani (2012), o homem pode provocar as mudanças, por meio de condições materiais e intelectuais. Compreender a realidade concreta das coisas produzidas pelo homem e suas mediações fazem parte dos princípios gerais da dialética materialista: totalidade, movimento e contradição. Deste modo, para que o professor possa cumprir sua função social por meio da mediação, instigando transformações nos indivíduos singulares, seres únicos/específicos, e avançando no desenvolvimento do ser humano é necessário que o professor possua capacidade de reflexão e intervenção crítica na prática social em que está inserido, caracterizando uma postura

fundamental para problematização, tomada de consciência e ação.

A melhoria do processo de ensino e aprendizagem está relacionada com a formação e acompanhamento pedagógico, e a reflexão que o professor faz sobre sua própria experiência vivenciada na práxis educativa. O que modifica, conseqüentemente, as suas ações e melhora aquilo que faz no decorrer do processo. Desta maneira, a reflexão sobre a prática, a troca entre os pares e as discussões do cotidiano podem ser ferramentas de superação da racionalidade técnica, objetivando transpor o mecanicismo para a transformação da postura em ações educativas mais humanizadas e colaborativas.

AS POSTURAS EDUCATIVAS

Segundo a legislação educacional (LDBEN 9.394/96), todo professor deve passar por uma formação específica para sua área de atuação, de forma a atender as especificidades e subjetividades que a profissão exige.

Historicamente analisando a formação inicial dos educadores da atualidade (como aprenderam durante sua formação acadêmica), percebe-se que, geralmente, foi pautada numa tendência tradicional diretiva, onde o professor ensina e o aluno aprende. Nessa concepção de epistemologia, de teoria empirista, o aluno é como uma tábua rasa, ou um papel em branco, e o professor quando vai atuar no magistério segue um modelo, o modelo de ensino em que foi formado. Além dessa concepção, essa visão compreende também as formas de avaliação e o relacionamento professor e aluno.

A formação acadêmica por vezes enciclopédica e técnica, dentro da perspectiva trazida por Sacristán e Gómez (1998), contribui para uma didática homogeneizada, seguindo um padrão que é comum a todos, que forma professores conteudistas, não priorizando a formação didática. Essa perspectiva forma um professor técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros, refletindo-se em suas regras de atuação pedagógica - tendência proveniente do positivismo. Nesse modelo de formação, o professor aplica teorias e técnicas científicas para resolver problemas concretos que encontra na prática social, justificando em parte a prática pedagógica reprodutivista ainda muito latente nos dias atuais.

De forma consciente ou inconsciente, o professor vai pautar todas as suas ações e posturas com base na sua formação, na sua experiência e nas condições que lhe foram oferecidas. Assim, segundo Sacristán e Gómez (1998, p. 358), “grande parte dos programas de formação do professorado, apoiada no modelo de desenvolvimento de competências, seguiu este esquema mecânico e condutual”, e atualmente o trabalho com competências, volta a ressurgir nos sistemas educativos, inclusive na Base Nacional Comum Curricular, com uma orientação conservadora e

com um novo formato.

Os problemas estruturais e curriculares do sistema educativo da formação docente não podem responsabilizar o professor pela postura assumida nas ações educativas. A postura atual do professor é resultado do sistema que o formou, como afirma Gadotti (1998, p. 139) quando diz que “a formação da consciência do indivíduo não é inata, exige esforço e atuação de elementos externos e internos ao indivíduo”, ou seja, não é algo espontâneo, é constituída na prática social. Essa concepção de formação também é destacada por Fortuna (2015, p.65), quando diz que “educador/a e educando/a não nascem prontos, mas vão se construindo no decorrer de seu processo formativo [...]”, pois se constituem como seres humanos históricos em constante movimento.

Para que se amplie o conhecimento dos profissionais da educação durante as ações, são necessárias práticas de formação que sejam desenvolvidas no coletivo, a partir da realidade da própria escola e que contribuam para a emancipação do profissional. Atitudes que o levam a sair do comodismo e a superar a racionalidade técnica de ser apenas um professor dador de aulas que segue roteiros ou currículo já elaborados por técnicos que não vivenciam a realidade prática.

Nóvoa (1992, p. 25) destaca que “a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, no entanto ela se dá através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”. Os diplomas e certificados não são suficientes, é preciso ir além do que é documental, porque a profissão exige, além de domínio de conteúdo curricular, um olhar mais amplo, ultrapassando o conteúdo do livro didático, necessitando desenvolver uma postura crítica, de forma que possa ser transmitida para o aluno em todos os espaços do ambiente escolar.

Contudo, pode-se dizer que o currículo de formação docente traz uma determinada concepção sobre quem pretende formar, refletindo na formação do docente, nas suas posturas e ações pedagógicas, e no processo de ensino e aprendizagem. E nestas condições nota-se que o currículo de formação inicial, a estrutura do sistema educativo, as condições de trabalho, o processo de formação continuada acrescido do acompanhamento pedagógico dentro da escola, e as vivências com os pares são fatores que interferem nas posturas educativas do professor. Nesse sentido, há a necessidade de uma prática pedagógica que considere os sujeitos envolvidos no ato educativo e seu contexto histórico social, fazendo com que os conteúdos escolares tenham maior significância para com a realidade dos educandos, e assim aproximando teoria e prática.

APROXIMAÇÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Na concepção do materialismo histórico dialético, teoria e prática são inerentes à existência humana, assim como o princípio da totalidade, em que tudo se relaciona de forma coerente, não separando a teoria/conhecimento da prática/ação. Gadotti (1998, p. 101) diz que “a prática é o critério de verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente”.

Na visão empírica da distância observada entre teoria e prática pedagógica, compartilha-se do pensamento de Tardif (2014) e Sacristán e Gómez (1998), no sentido de que ambas, teoria e prática, não se dissociam, seja no processo de formação, seja no desenvolvimento das ações práticas da ação educativa.

Continuando na perspectiva prática, tendo o professor como profissional que usa sua sabedoria, experiência e criatividade para enfrentar situações únicas, conflitantes que se apresentam em sala de aula, Sacristán e Gómez (1998, p. 363) defendem que “a formação do professor/a se baseará prioritariamente na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática”, com enfoque que também enfatiza a prática reflexiva, num vivo movimento teórico-prático que está em permanente reconstrução.

Nessa discussão e aproximação entre teoria e prática, o professor precisa ser protagonista, sujeito do conhecimento e ator de suas práticas. Tardif (2014, p. 234) nos diz que “[...] os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produções de saberes específicos oriundos dessa mesma prática”.

A assimilação de novos conhecimentos e saberes segue um processo dialético com idas e vindas que se interpenetram. Saviani (2013, p. 27) esquematizou esse processo da seguinte forma: “ Ação (fundada na ideologia) suscita novos problemas (exigem reflexão: filosofia) que leva à reformulação da ideologia (organização da ação) que acarreta reformulação da ação (fundada na ideologia reformulada) ”. Assim, a reflexão filosófica apresenta fundamental importância no processo educativo pelo fato de estabelecer conexões entre teoria e prática, na relação de totalidade e unidade, para o conhecimento da realidade concreta e, conseqüentemente, uma postura adequada e coerente mediante sua prática docente.

Em busca de uma educação emancipadora com qualidade educativa faz-se necessária uma formação profissional que abra espaço para os alunos (futuros professores) como sujeitos ativos do conhecimento e não apenas aplicacionistas do conhecimento. Nesse sentido Tardif (2014, p. 241) ressalta que “somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro

do próprio currículo”.

No desenvolvimento de uma nova epistemologia da prática pedagógica que garanta o pensamento crítico reflexivo e a valorização dos saberes docentes, torna-se fundamental reformular os currículos de formação de professores, tanto na formação inicial quanto contínua, perante as mudanças sociais e educacionais da sociedade emergentes na atualidade.

O contexto da atualidade exige uma formação contínua que instrumentalize o professor para trabalhar por uma educação que venha a intervir na redução das desigualdades sociais; que o professor tenha consciência e clareza política para não deixar se levar pela ideologia dominante que permeia o currículo escolar; que o professor atinja sua emancipação e possa desenvolver a emancipação do seu aluno. Tendo em vista que o domínio teórico é condição para um ensino de qualidade, mas por si só não o garante, sendo necessário ter consciência de que a prática educativa deve ser submetida a um constante processo de auto avaliação e de formação contínua para que os saberes possam ser aprimorados.

As pedagogias tradicionais demonstram uma certa defasagem frente às atuais demandas da sociedade moderna, sendo necessária uma maior eficiência na articulação entre as teorias e as práticas pedagógicas, superando a fragmentação do conhecimento e passando a valorizar a prática social como uma forma de mediação na relação entre a educação e a transformação da sociedade contemporânea. Ratificando que essas concepções são abordadas dentro das obras de Dermeval Saviani que traz em sua vasta produção científica diferentes temáticas, dentre elas a proposta da pedagogia histórico-crítica, como uma nova perspectiva para educação brasileira e a formação omnilateral - uma formação mais humana, e a superação da sociedade de classes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em andamento demonstra que o movimento dialético transforma a tudo e a todos, o tempo todo, extinguindo o que era verdade no tempo de nossa escolarização e já não é mais válido nos dias de hoje. Assim, vemos que hoje não é possível ensinar da mesma forma como se aprendeu no passado e pesquisas científicas registram, inclusive, as mudanças pedagógicas que tivemos com o passar dos anos.

A prática pedagógica vai além da didática e da metodologia que envolve uma prática social mais ampla nas relações dialéticas, tornando-se primordial rever a formação inicial e contínua dos professores, o currículo de formação docente e a construção de saberes a partir da prática e da troca entre os pares. Sendo que por meio das reflexões sobre as ações, sobre os dilemas e desafios enfrentados

no cotidiano, que será possível alterar a prática tradicional da reprodução. Dessa maneira se faz necessário olhar para a realidade concreta, para os alunos concretos e fazer algo diferente de forma coletiva.

Até o momento, percebe-se que as posturas educativas são reflexo da formação acadêmica que se teve, da forma como se aprendeu e continua sendo ensinado. Não é fácil desvincular-se de tudo isso, estando inserido num sistema educativo que ainda valoriza a racionalidade técnica e a aplicação de materiais que chegam prontos as mãos dos professores, numa linha conservadora. O momento exige um olhar para além do livro didático, um olhar crítico para com o ambiente em que está inserido, bem como para as próprias ações e posturas. Por isso defende-se a necessidade de troca entre os pares e a reflexividade crítica, ou seja, ação e conscientização, não bastando apenas acumular cursos e técnicas.

A problemática do distanciamento entre formação docente e prática pedagógica é uma questão que pode ser amenizada ao rever as posturas educativas, primando-se por uma reformulação nos currículos de formação de professores e considerando a formação contínua, a partir da realidade de cada contexto escolar, num constante movimento de (re)construção teórico-prático que reformule a ação por meio da reflexão crítica e troca entre os pares.

Uma nova epistemologia é necessária para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que considere a relação de totalidade e unidade, e considere o sujeito concreto inserido na prática social, levando em conta as especificidades e subjetividades do processo educativo.

Estas considerações não esgotam o estudo da temática, sendo necessário ressaltar que para a superação da problemática e uma maior aproximação entre teoria e prática pedagógica, prossigam-se com os estudos e investigações, fomentando discussões sobre a formação docente e a prática pedagógica, a fim de consolidar uma nova tendência pedagógica que atenda às necessidades da sociedade contemporânea e contribua para transformação social.

REFERÊNCIAS

FORTUNA, Volnei. Revista Brasileira de Ensino Superior. **A Relação Teoria e Prática na Educação em Freire**, Passo Fundo - RS, v. 1, n. 2, p. 64-72, out.- dez. 2015. Trimestral. Complexo de Ensino Superior Meridional S.A. <http://dx.doi.org/10.18256/2447-3944>. Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES>. Acesso em: 11 maio 2020.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1998.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Texto publicado em NÓVOA, Antônio, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>. Acesso em: 02 dez. 2019.

SACRISTÁN, Gimeno J.; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção educação contemporânea).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

CAPÍTULO 14

“TDAH DEPOIS DE GRANDE?” IMPLICAÇÕES DA DESCOBERTA TARDIA DO TDAH EM UMA ESTUDANTE UNIVERSITÁRIA

Data de aceite: 01/09/2020

Kevin Ferreira Corcino

<http://lattes.cnpq.br/0340119374299202>

Thales Fabricio da Costa e Silva

<http://lattes.cnpq.br/1451673264440003>

RESUMO: O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é caracterizado como um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que impacta a vida de crianças, adolescentes e adultos. Na ausência de uma conduta adequada por parte de familiares e agentes escolares que lidam com crianças com TDAH, muitas destas terminam enfrentando desafios ao longo da vida, ultrapassando as tradicionais dificuldades identificadas na infância. Neste sentido, esta produção tem o objetivo de apresentar as implicações da descoberta tardia do diagnóstico de TDAH em um adulto, a partir do estudo de caso de uma universitária. As discussões partem do relato de experiência de um psicólogo que acompanhou a estudante em uma universidade pública federal. A análise deste caso revela os desafios educacionais enfrentados pela jovem desde os primeiros anos de escolarização até a formação universitária, bem como as fragilidades do processo de medicalização que atravessa a sua experiência de vida. O trabalho convida professores, familiares, psicólogos e outros agentes educacionais a pensarem o adequado manejo de casos de indivíduos que apresentem dificuldades de aprendizagem - sejam elas

decorrentes de transtornos psicológicos e/ou outras problemáticas inerentes ao processo de escolarização - a partir de mecanismos de incentivo às potencialidades do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. Dificuldades de aprendizagem. Medicalização. Psicologia escolar. Educação.

“ADHD IN ADULTHOOD?” EDUCATIONAL IMPLICATIONS OF THE DISCOVERY OF ADHD IN A UNIVERSITY STUDENT

ABSTRACT: Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is characterized as a persistent pattern of inattention and / or hyperactivity-impulsivity that impacts the lives of children, adolescents and adults. In the absence of proper conduct by family members and school agents who deal with children with ADHD, many of them end up facing challenges throughout their lives, overcoming the traditional difficulties identified in childhood. In this sense, this research aims to present the implications of the late discovery of the diagnosis of ADHD in an adult, from the case study of a university student. The discussions start from the experience report of a psychologist who accompanied the student at a federal public university. The analysis of this case reveals the educational challenges faced by the young woman from the first years of schooling to university education, as well as the weaknesses of the medicalization process that goes through her life experience. The work invites teachers, family members, psychologists and other educational agents to think about the appropriate case management of individuals who have learning

difficulties - whether due to psychological disorders and / or other problems inherent to the schooling process - from incentive mechanisms to the subject's potential.

KEYWORDS: Attention deficit hyperactivity disorder. Learning difficulties. Medicalization. School psychology. Education.

INTRODUÇÃO

A escolarização entrelaça experiências para as mais diversas fases da vida do sujeito, permitindo a construção de um repertório de relações entre indivíduo, família, escola e meio em que habita. Como um lugar vivo, a escola pode oportunizar sabores e dissabores, visto a multiplicidade de indivíduos que a experimentam e as diversas formas como eles a percebem. Nesta seara, o processo de escolarização pode ser marcado por vivências produtoras e/ou contraproducentes, e esta compreensão depende de fatores que, por vezes, estão alheios à própria escola, como é o caso das crianças com alguma dificuldade de aprendizagem.

Historicamente, a escola brasileira não foi pensada pela lógica do acesso igualitário – já que a construção do sistema educacional brasileiro se correlaciona com a formação da nação numa base escravista e de projetos de desenvolvimento desiguais (MEINERZ e CAREGNATO, 2011), o que levou inúmeros indivíduos a viverem processos de exclusão de forma explícita, a exemplo de pessoas pretas, pardas e indígenas, as que estão em vulnerabilidade socioeconômica e pessoas com deficiência. Somado a isso, percebe-se que a escola também foi lapidada numa base que não comportava os que distavam do padrão aceitável de aprendizagem.

Um projeto de escola pública para todos é recente no país, levando indivíduos a abrigarem uma escola despreparada para lidar com a diversidade existente, culminando com expressivos índices de dificuldades de permanência e baixo rendimento escolar. Entre os que figuram estes índices, ganham destaque aqueles que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem decorrentes de problemas psicológicos, tão disseminados e discutidas nos últimos anos.

O despreparo apontado faz com que, muitas vezes, a escola e seus agentes educacionais direcionam o olhar às limitações dos estudantes que possuem algum tipo de dificuldade de aprendizagem, em vez de trabalhar as potencialidades desses indivíduos – muitas vezes chegam a anular essas potencialidades. Isso pode ser explicado pelo que foi apontado por Pletsch (2009), ao abordar que, no Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as necessidades dos estudantes em sua heterogeneidade, dificultando um processo educacional inclusivo. Tal problemática é acentuada quando este estudante apresenta traços de algum transtorno, como é o caso do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014), o TDAH é caracterizado como um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento e no desenvolvimento do indivíduo.

Diante da falta de uma conduta adequada aos casos de TDAH em escolares, muitos destes indivíduos terminam enfrentando desafios ao longo da vida, ultrapassando as tradicionais dificuldades vividas na infância e adolescência. Na juventude, por exemplo, um indivíduo com TDAH, ao ingressar numa universidade, poderá encontrar dificuldades com o planejamento, a organização, a autorregulação de comportamento e cumprimento de tarefas, podendo interferir em seu desempenho acadêmico (SOUZA et. al., 2017; OLIVEIRA; DIAS, 2017; THOMAS et. al., 2015; GRAY et. al., 2014).

Neste sentido, este trabalho tem o objetivo de as implicações da descoberta tardia do diagnóstico de TDAH em um adulto, a partir do estudo de caso de uma universitária. Consiste na apresentação do caso de uma jovem de 24 anos, cursando o 3º período de um curso de graduação em uma universidade pública federal, que procurou ajuda ao psicólogo da referida instituição no ano de 2019 e recebeu suporte profissional na busca de estratégias de superação das dificuldades em se manter no curso diante das características do TDAH.

Portanto, a apresentação deste caso se mostra relevante já que discute o TDAH numa etapa da vida que é pouco difundida pela literatura: a fase adulta (BARBOSA, 2017). Além disso, revela os desafios educacionais enfrentados pela jovem desde os primeiros anos de escolarização até a formação universitária, bem como do processo de medicalização que atravessa a sua experiência de vida. Por fim, o trabalho demonstra a importância do cuidado que os educadores devem ter desde as séries iniciais na identificação e manejo de casos de indivíduos que apresentem dificuldades de aprendizagem, sejam elas decorrentes de transtornos psicológicos e/ou outras problemáticas inerentes ao processo de escolarização.

MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo de caso parte da experiência de um psicólogo atuante em um campus da referida instituição, que continuamente recebe demandas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem no ensino superior. A seleção deste caso se deu pela sua exclusividade frente aos outros casos atendidos pelos profissionais na instituição até aquele momento, o que pode ser explicado pelo caráter incomum do diagnóstico de TDAH em adultos, já que por muito tempo era considerado um diagnóstico estritamente infanto-juvenil. Ao longo desta seção, será apresentado um roteiro do manejo que o caso recebeu na instituição, revelando a importância

da intervenção compartilhada e da adequada orientação ao estudante, que revelou substancial melhora quanto à gestão da sua demanda.

Inicialmente, cabe considerar que o estudo de caso, como propõe Galdeano et al. (2003), permite que o profissional observe, entenda, analise e descreva uma situação real, adquirindo conhecimento e experiência que podem ser úteis na tomada de decisão frente a outras situações. Embora a proposta deste estudo de caso não seja uma investigação aprofundada, densa e com viés clínico, a análise da problemática permite, a partir dos recursos utilizados, promover maior conhecimento acerca do tema. O relato presente neste trabalho considerará as informações obtidas no ano de 2019 e, portanto, serão tratadas no tempo passado ao longo desse texto, não revelando dados atuais e/ou futuros.

A estudante, doravante identificada com o pseudônimo Maria, 24 anos, solteira, residia com os pais na mesma cidade em que estudava. Estava no 3º período de um dos cursos de graduação da instituição, porém, já possuía uma graduação concluída. À época dos atendimentos, trabalhava em um órgão público em um turno oposto ao dos estudos, tendo um turno disponível para realizar outras tarefas. Procurou o psicólogo com o intuito de receber orientação e auxílio no enfrentamento às dificuldades emocionais vivenciadas no momento; sua decisão em procurar o profissional se deu pela facilidade em acessá-lo na própria instituição escolar e também como um complemento ou alternativa ao tratamento psiquiátrico ao qual estava passando. Como a atuação do psicólogo escolar não está relacionada ao campo clínico e com propósito diagnóstico, foi necessário esclarecer a estudante sobre o papel deste profissional no espaço universitário.

A atuação do psicólogo no contexto escolar, como aponta Antunes (2008), é focada no processo de escolarização, tendo como objeto a escola e as relações que aí se estabelecem. Partindo desta compreensão, é importante superar a prática histórica do psicólogo como um clínico dentro do espaço escolar, senão, como apontam Prediger e Silva (2014), continuarão sendo comuns os relatos de profissionais que mencionam as constantes demandas de ajustamento que a escola os coloca, persistindo um modelo de patologização das questões escolares que se expressam pela expectativa de uma intervenção individualizada.

Entre as diversas possibilidades de atuação do psicólogo no contexto escolar, ainda é comum a prática da escuta às queixas relacionadas à vivência escolar, especialmente por parte dos estudantes. No entanto, essa perspectiva talvez provenha do fato de que, historicamente, como apontou Andaló (1984), a área escolar se caracterizou como um desmembramento da área clínica, o que gerou a visão de uma “Psicologia Escolar Clínica”. A fim de superar tal ideia, precisa-se pensar a atuação do psicólogo a partir de uma postura analítica e de intervenção para além do âmbito individual, abrangendo outras vivências e fenômenos atrelados

a este espaço: objetivos institucionais, práticas pedagógicas e relações interpessoais são alguns deles.

Nestas condições, o olhar do psicólogo acerca da escola se amplia, reconhecendo que o processo educativo e os desdobramentos psicológicos se dão em várias dimensões (individual, grupal, institucional e social), sendo o psicólogo um profissional limitado e que não consegue dar conta de todas essas nuances (MARTINS, 2003). Assim, é mister destacar que a atuação em equipe e o compartilhamento de fazeres e demandas são aspectos inerentes a atuação do psicólogo no âmbito escolar e, para o caso abordado neste trabalho, não seria diferente.

Feito este preâmbulo, cabe continuar a apresentação do manejo do caso em questão. A estudante foi atendida pelo psicólogo em quatro encontros, durante o ano de 2019. A partir do acolhimento e escuta da demanda apresentada, deu-se início ao caminho investigativo que se desdobrou nas intervenções feitas pelo profissional. Desta forma, o primeiro encontro ocorrido com Maria teve o objetivo de acolher sua demanda e realizar a coleta de dados referentes a queixa apresentada, bem como sobre a sua história de vida, incluindo aspectos familiares, sociais e escolares. A coleta de dados, feita através de entrevista livre e observação, seguiu por mais um encontro na semana seguinte. O terceiro e o quarto encontro serviram de acompanhamento do caso diante das decisões tomadas colaborativamente. Os resultados deste roteiro serão apresentados na seção a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a queixa inicial de dificuldade de ajustamento à rotina acadêmica em decorrência de dificuldades psicológicas, a estudante procurou o psicólogo para receber atendimento individual clínico, no entanto, conforme já apresentado, por descaracterizar o trabalho do profissional no contexto educacional, a estudante foi devidamente esclarecida acerca do fazer profissional. Ante o acolhimento e escuta realizados, Maria descreveu o percurso que fez quanto aos cuidados em saúde mental a respeito do seu caso. Já havia passado por dois psiquiatras, que a diagnosticaram com transtorno de ansiedade (mais precisamente, Transtorno Obsessivo Compulsivo – TOC) e depressão e, por tanto, já havia feito uso de medicação psicotrópica; como não havia identificado melhora significativa, suspendeu (por conta própria, o que não é indicado) o uso das medicações.

Por trazer uma queixa que incluía transtornos previamente diagnosticados, o psicólogo buscou investigar o histórico do quadro e quais as afetações na vida diária da estudante. Ao descrever o quadro sintomatológico, a estudante citou, como os principais traços, “constante inquietação, algumas manias, tarefas inacabadas,

pouca concentração, pensamentos flutuantes, distração e dificuldade em estabelecer rotina”.

Em um estudo com estudantes universitários, Oliveira e Dias (2017) apontaram que as principais dificuldades de estudantes universitários com TDAH estão relacionados à gestão da concentração às aulas e a outros estímulos, relacionamento com colegas e professores, raciocínio, desenvolvimento de autonomia e procrastinação. Na mesma direção, Lopes et al. (2005) citam que, em adultos, o quadro de TDAH se manifesta nos seguintes traços: dispersão e desatenção, erros repetidos, perder coisas, não recordar o que acabou de ler, pergunta várias vezes a mesma coisa e evita leitura que não seja de seu interesse específico, adormece ou desliga diante de assuntos que não lhe interessam diretamente, dedica-se a trabalhos que exijam pouca atenção e concentração. Pelo exposto, observa-se que a estudante que ilustra essa experiência apresenta traços semelhantes aos apontados em outros estudantes.

Em decorrência da investigação realizada, seguem alguns relatos da estudante, devidamente adaptados a esse modelo de produção.

Desde pequena fui muito danada na escala, sempre apresentava dificuldades no comportamento e isso era motivo pra ser mal vista por professores e familiares. Costumava ser muito rápida na execução das tarefas, para depois ficar mexendo ou conversando com os amigos. Embora eu nunca estudasse, sempre tirava boas notas, inclusive, minha mãe e meus professores chegavam a duvidar da minha capacidade, julgando que eu passava colando. No ensino médio era da mesma forma. Na faculdade, embora já adulta, também me comporto de forma muito inquieta; não consigo ficar em sala de aula e assistir as aulas por completo, então sempre invento algum motivo para estar fora da sala. Além disso, meu celular está sempre ligado, pois é muito difícil acompanhar a aula do professor, sentada e prestando atenção.

As dificuldades comportamentais descritas pela aluna incluíam permanecer quieta, não se concentrar nas tarefas, ficar sempre se mexendo (se ficar muito tempo parada), entre outros prejuízos decorrentes deste traço no seu dia a dia. Mencionava, ainda, que tais dificuldades se repetiam em outros espaços, que não só a universidade, como no trabalho, quando estava com amigos, em casa ou em outros lugares.

Outra dificuldade apresentada pela jovem estava relacionada à realização profissional.

Sempre quis cursar Medicina, mas diante da dificuldade de entrar no curso e pelas pessoas duvidarem da minha capacidade, devido ao meu jeito, achei que não conseguiria e nunca tentei. Cheguei a passar em outro curso na área da saúde, mas não cursei porque meu pai não me deixou sair de casa. Então terminei optando por esse. Nunca

gostei do curso, concluí apenas para mostrar aos meus pais a minha capacidade. Pra mim foi muito difícil criar uma rotina de estudo, pois não era acostumada com isso; a minha sorte foi um amigo que ficava me pressionando a dar conta dos estudos. Costumo me inscrever em concursos públicos, mas nem sempre vou fazer as provas, justamente porque não tenho rotina de estudos e não me sinto preparada.

A decisão profissional é uma escolha que marca profundamente a vida de um indivíduo. Neste caso, as decisões de Maria foram influenciadas tanto por agentes externos quanto pela forma de conceber sua própria capacidade intelectual - influenciada pela forma como os outros a viam. Cabe considerar que este é um desafio que ainda se mantinha em sua vida até aquele período, tendo em vista que, após o término do primeiro curso de graduação (na área de humanas), iniciou outro curso na área das ciências exatas, o qual cursou apenas um semestre e desistiu; assim, terminou optando posteriormente pelo curso em que estava matriculada àquela época.

Na continuidade do relato da sua história, mencionou a presença de manias como outra característica do seu quadro.

Tenho algumas manias, como se fosse um 'TOC'. Geralmente são manias bestas, às quais me apego para ficar ocupada, quando não tenho o que fazer. Como termino não fazendo outra coisa, percebo que o único prejuízo que tenho é o tempo perdido com estas manias.

Ao investigar as possíveis manias, constatou-se que elas não surgiam de pensamentos obsessivos e não tinham uma continuidade, visto que cessavam sempre que encontrava algo mais produtor de ou atrativo a ser feito. Não correlacionava medos ou perigos associados ao comportamento e não identificava outros prejuízos significativos decorrentes destas atitudes. Em suma, as manias nomeadas por ela funcionavam como tarefas que lhe prendiam a atenção em momentos de ociosidade.

Outro ponto importante trazido pela estudante diz respeito à dificuldade de concluir tarefas e projetos. Apontou em seu relato:

Tenho uma grande dificuldade em concluir atividades longas ou qualquer coisa que queira aprender. Por exemplo, já iniciei aula de violão e logo deixei; sempre entro na academia, mas não vou mais que algumas semanas; entrei na natação, mas logo depois deixei de ir; até o inglês, que seria muito importante pra mim, não consegui concluir.

Dos exemplos apresentados, depreendeu-se, durante a investigação junto a estudante, que a dificuldade em se manter no projeto não tinha relação direta com a natureza da atividade (pois todas elas eram atividades prazerosas para Maria), mas devido ao caráter rotineiro de cada atividade: Maria apontava que era chata a repetição dos exercícios da academia, faltava paciência para seguir o passo a passo nas aulas de violão e inglês e tinha dificuldade em seguir os horários marcados e

exercícios na natação, sendo alguns exemplos dos aspectos que dificultavam a sua vivência com essas tarefas.

Diante do exposto, um questionamento que se lançava frente a este traço comportamental é “como a estudante gerenciava sua rotina de cinco anos no seu curso de graduação”? Pelo que foi apresentado, a possível resposta estava no fato de a jovem sempre ter conseguido gerir o curso ao seu modo: embora não faltasse, não assistia as aulas integralmente, saía muito da sala de aula, conversava bastante com colegas, ficava pelos corredores, utilizava muito o celular, ou seja, ela ditava a organização da sua rotina no curso e “levava-o com a barriga”, como a própria aluna chegou a mencionar; contribuía para este comportamento o fato de ela não gostar do curso, fazendo-o, tão somente, como resposta aos julgamentos dos outros acerca da sua competência.

Dados sobre a vida familiar e social revelavam que a jovem tinha boa convivência com os pais, amigos e colegas de faculdade; considerava que a família possuía boas condições financeiras, o que a permitia desfrutar de experiências desejadas, como viagens e saídas nos finais de semana com os amigos. Mencionava que nas viagens dificilmente apresentava os sintomas mencionados, o que pode revelar o caráter de interesse pela atividade e pelas novidades que a viagem proporcionava, facilitando o desfrute deste momento. Segundo Oliveira et al. (2018), os sinais do TDAH podem ser minimizados pelo controle rígido do sujeito, quando este se encontra em um ambiente novo ou quando está envolvido em atividades que despertam seu interesse, como era o caso das viagens feitas por Maria.

Quanto ao trabalho, apontava que não sentia muito prazer em executá-lo por dois motivos principais: baixo retorno financeiro e atividades repetitivas; afirmava que se mantinha nele por ser de provimento efetivo e carga horária reduzida. Como tinha grande interesse em se ausentar dele e conquistar um que lhe desse um maior retorno financeiro e realização pessoal, considerava a possibilidade de iniciar os estudos para novos concursos com brevidade.

No que diz respeito à rotina diária, mesmo dispondo de um turno livre, a estudante mencionava grande dificuldade em preencher este horário com atividades produtivas. Geralmente ficava navegando na internet, em sites que considerava improdutivos, em decorrência da grande resistência em parar para estudar ou fazer qualquer outra tarefa sistemática.

Diante do relato apresentado, o psicólogo considerou as inúmeras informações trazidas e, com vistas a ampliar o entendimento deste histórico, sugeriu que a estudante conversasse com familiares e amigos a respeito do seu comportamento de infância e adolescência, em casa e na escola, a fim de obter um olhar de outros indivíduos. Tal compromisso ficou acordado no encerramento do primeiro encontro. O pedido se deu em virtude do histórico de desatenção e hiperatividade

relatado e que carecia de outras fontes de informação. Este pedido se amparou nas discussões de Dias et al. (2007), que apontou que o diagnóstico de TDAH na vida adulta se baseia primariamente no relato do próprio adulto que, frequentemente, pode apresentar dificuldades para recordar o histórico de TDAH durante a infância, o que suscita outras fontes de informações para além do autorrelato.

O segundo encontro foi marcado pela apresentação da experiência que teve em conversas com a mãe e algumas amigas a respeito das vivências de infância e adolescência. Da conversa com a mãe e amigas, obteve as seguintes informações: sempre apresentou inquietação, desatenção, dificuldade em seguir regras em casa e na escola, dificuldade em executar planos estabelecidos (inclusive, costumava mudar os planos com frequência), além de ser muito criativa, inteligente e ter facilidade em aprender. Deste modo, identificou-se a historicidade do seu quadro de dificuldades comportamentais, perceptível pela própria estudante e pelos demais indivíduos que convivem com ela.

Cabe destacar que, neste segundo encontro, a estudante ressaltou a frustração decorrente da dificuldade explícita e onerosa de não conseguir executar seus planos, o que gerava muito desconforto emocional, atribuindo, especial motivação, à idade avançada e cobranças arroladas.

Os dois encontros funcionaram como um espaço de escuta, acolhimento e investigação da demanda apresentada, auxiliando a estudante a compreender o diagnóstico sugerido durante o tratamento psiquiátrico. Neste sentido, havia uma grande possibilidade de Maria não vivenciar um TOC ou transtorno depressivo (como havia sido sugerido pelos psiquiatras), pois os traços apresentados indicavam a hipótese de um quadro de TDAH. Quando foi psicoeducada a respeito dessas considerações por parte do psicólogo, a estudante apontou que nunca imaginou que suas características tivessem relação com esse quadro, especialmente agora “depois de grande”, além do que sempre imaginou que o seu problema fosse ansiedade e depressão. Essas informações vão ao encontro das considerações feitas por Lopes, Nascimento e Bandeira (2005), ao citarem que adultos com TDAH não são críticos quanto a suas dificuldades de atenção e poucos se dão conta do problema; além disso, os traços apresentados pela estudante podem ser justificados pelos achados de Silva (2014), que identificou que universitários com TDAH apresentam mais adversidades em relação a seus pares não TDAH, como mais sintomas depressivos, mais prejuízo acadêmico e pior qualidade de vida, o que pode gerar semelhanças entre os diversos quadros de saúde.

Longe de pretender uma intervenção clínica, o auxílio do profissional de psicologia da universidade pautou-se na perspectiva de acolher a estudante em sua demanda e auxiliá-la no percurso acadêmico a partir das demandas apresentadas e da mediação com as diversas instâncias institucionais e fora da instituição,

reconhecendo e deixando-a lúdica, desde o primeiro momento, sobre a importância de uma intervenção compartilhada. Além das orientações psicológicas para melhor condução da vida acadêmica, a estudante necessitava de uma nova avaliação psiquiátrica, tendo em vista a possibilidade de emergir um novo diagnóstico, além da conduta anterior em abandonar a medicação que fazia uso; ademais, uma intervenção psicoterapêutica poderia contribuir com o caso, já que, além de relatar interesse neste tipo de trabalho, a estudante apresentava características elegíveis à intervenção clínica.

Para ilustrar a suspeita do psicólogo escolar a respeito do provável diagnóstico da estudante, são apresentados no quadro 1 os cinco critérios diagnósticos estabelecidos no DSM-5 (APA, 2014) para o TDAH em adultos: cinco ou mais sintomas de desatenção ou cinco ou mais sintomas de hiperatividade/impulsividade; alguns sintomas presentes antes dos 7 anos; algum prejuízo decorrente dos sintomas presente em dois ou mais ambientes (por exemplo, no trabalho e em casa); evidências claras de prejuízo significativo ao funcionamento social, acadêmico ou ocupacional; os sintomas não ocorrem exclusivamente no decorrer de um transtorno de desenvolvimento generalizado, esquizofrenia ou outro transtorno psicótico, e não são melhor explicados por outro transtorno mental (por exemplo, transtorno de humor, transtorno de ansiedade, transtorno dissociativo ou transtorno de personalidade).

Sintomas de Desatenção	Sintomas de Hiperatividade/Impulsividade
Frequentemente deixa de concentrar atenção nos detalhes ou comete erros por descuido em <u>atividades diversas</u> .	Frequentemente mexe as mãos ou os pés, ou se move na cadeira.
Frequentemente tem dificuldade de manter a atenção em tarefas.	Frequentemente levanta da cadeira em situações em que é necessário permanecer sentado.
Frequentemente parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente.	Frequentemente circula no ambiente, em situações nas quais isso é inadequado.
Frequentemente não segue instruções e deixa de fazer tarefas (não por recusa ou não entender as <u>instruções</u>).	Frequentemente tem dificuldade de se envolver tranquilamente em atividades de lazer.
Frequentemente tem dificuldade de organizar tarefas e atividades.	Frequentemente está em movimento ou age "como se tivesse um motor ligado".
Frequentemente evita, não gosta ou reluta em envolver-se em tarefas que demandem esforço <u>mental prolongado</u> .	Frequentemente fala em excesso.
Frequentemente perde coisas que são necessárias para realizar tarefas ou atividades.	Frequentemente fala sem pensar ou responde antes da pergunta ter sido finalizada.
Frequentemente é facilmente distraído com estímulos externos.	Frequentemente tem dificuldade de esperar a sua vez.
Frequentemente é esquecido com atividades cotidianas.	Frequentemente interrompe outras pessoas ou é invasivo.

Quadro 1 - Sintomas de Desatenção e de Hiperatividade/Impulsividade para o diagnóstico de TDAH

Fonte: APA (2014)

Diante da ilustração feita e a identificação de todos os critérios para esta hipótese diagnóstica, o psicólogo escolar e a estudante, de forma colaborativa, reconheceram a necessidade de uma nova avaliação psiquiátrica e a possibilidade do cuidado compartilhado com um terceiro profissional: o psicólogo clínico, ficando a cargo da estudante a busca por este profissional com o devido suporte do psicólogo escolar.

O terceiro encontro, que se seguiu após a avaliação médica, revelou novos aspectos da condução do quadro. O psiquiatra considerou a hipótese de TDAH e prescreveu cloridato de metilfenidato, mais conhecido como Ritalina®. Tal conduta médica fortalece o crescimento da prescrição e uso deste tipo de medicação no Brasil que, como apontam Oliveira et al. (2016), teve um aumento de 180% na comercialização entre os anos de 2009 e 2013.

Neste cenário, faz-se extremamente necessário discutir o movimento de “medicalização” observado nos últimos anos, em especial no contexto educacional, em que inúmeros indivíduos são responsabilizados pelo fracasso escolar diante das suas condições de saúde. Conforme aponta Negreiros et al. (2016), há a crença enraizada de que o uso de medicamentos pode ser a solução da defasagem do ensino, baseada em saberes médicos, que cooperam com a ideia reducionista, biologizante e patologizante de que o aluno carrega problemas que dificultam sua aprendizagem e que o mesmo deve ser tratado. Este movimento de “medicalização do aluno” por vezes funciona como uma justificativa das atuais problemáticas que perfazem o contexto escolar, esquivando a instituição de suas responsabilidades.

Considerando o caso de Maria, em toda a sua vida, mesmo sem um diagnóstico preciso, sempre foi alvo de um discurso medicalizante, reduzindo-a a única responsável pelas suas dificuldades de ajustamento à rotina escolar. Embora tenha demonstrado em sua história de vida escolar/acadêmica resultados positivos em suas notas, a rotulação frente ao seu comportamento acarretou problemas de autoestima e autoimagem. Nos últimos anos, depois de consultar profissionais de saúde, o desconforto emocional se acentuou, visto que, mesmo com diagnósticos que a levavam ao uso de medicação psicotrópica como a melhor estratégia, estava refém de uma experiência emocional que a tornava “impotente” e lhe proporcionava um grande questionamento: “por que não consigo me curar?” - pergunta que costumava se fazer.

Como foi discutido por Barbosa (2017), por mais que cada estudante com TDAH gere sentidos subjetivos próprios em suas trajetórias escolares e acadêmicas, percebe-se a emoção permeando todos os seus espaços relacionais, sejam estes dentro ou fora da escola e da universidade, o que requer que professores, por exemplo, considerem essas singularidades dos estudantes quando formularem as metodologias a serem aplicadas no processo de ensino-aprendizagem.

É notório que considerar a medicação como a única saída inviabiliza a procura de outras alternativas pelo sujeito. Ademais, mascara outras fragilidades do quadro e desvia a responsabilidade de outros agentes, como a família e o próprio sistema educacional que, neste caso, também estava despreparado para lidar com a demanda da aluna, quando da sua vivência escolar. Um dado que ilustrava bem essa realidade era a frequência com que a família de Maria era convocada à escola para receber advertências e tentar resolver o problema comportamental da filha.

Além do exposto, ainda como resultado do terceiro encontro, a estudante mencionou que passou a se reconhecer nas características deste quadro, buscando investigar as particularidades do TDAH em adultos. Como forma de conseguir suporte, iniciou contatos com grupos de apoio, trocando experiências com outros jovens e adultos que também vivenciavam esta condição, mencionando que este novo momento lhe trouxe alívio emocional, tendo em vista a diminuição do sentimento de culpa e incapacidade. Para ela, a culpada sempre era ela mesma por não conseguir obter êxito nos planos que traçava, bem como nas dificuldades diárias, característica que era fortalecida na fala de familiares, professores e amigos.

O quarto encontro, que ocorreu algumas semanas após o terceiro, foi o desfecho momentâneo deste acompanhamento inicial. Também funcionou como um momento de escuta e devolutiva, no qual a estudante mencionou que, embora o uso da medicação estivesse melhorando o seu nível de atenção e rendimento nas tarefas, acreditava que estaria afetando seus traços de ansiedade (possivelmente fez essa interpretação em decorrência dos efeitos adversos comuns ao uso da medicação), o que gerava um grande questionamento pessoal acerca da necessidade do seu uso; neste sentido, foi motivada a manter o acompanhamento médico e seguir as orientações profissionais de uso da medicação.

Levando em consideração a necessidade de olhar para o quadro para além do perfil sintomatológico, mas também reconhecendo a importância do investimento no adequado manejo dos traços característicos do TDAH sem necessariamente estar sob efeito medicamentoso, foram discutidas algumas possibilidades de intervenção e introdução de novos hábitos que proporcionassem mais prazer e qualidade de vida à aluna, considerando, acima de tudo, a boa convivência com o curso.

Quanto a isso, era imprescindível que o psicólogo realizasse uma intervenção institucional, especialmente com os professores e a coordenação do curso ao qual a estudante estava matriculada, tendo em vista as implicações associadas; a ação foi realizada em formato de reuniões compartilhadas, dias após a conclusão do breve acompanhamento, com a presença de coordenadores de curso e alguns professores. Em que pese a importância da intervenção a nível institucional, era visível o quanto havia dificuldades por parte da equipe de professores para elaborar estratégias didáticas direcionadas ao atendimento das necessidades educacionais

da estudante, o que requereu, naquele momento, se reportar à equipe de suporte pedagógico junto a Reitoria para orientações. Ficou agendado um momento de capacitação profissional junto aos professores do campus, sob a responsabilidade da Pró-Reitoria de Ensino da instituição.

Para finalizar a descrição dos resultados deste caso, cabe apresentar os dados obtidos em contatos realizados dois meses depois deste breve acompanhamento. Transcorrido este período, a estudante mencionou os pontos positivos em pertencer ao grupo de apoio numa rede social, em que vinha aprendendo com os pares como vivenciar e superar as dificuldades decorrentes do quadro de TDAH.

A troca de experiência me fez reconhecer que o meu problema não é o pior nem o maior que o de outras pessoas e também não mais o utilizo como justificativa para me acomodar. As orientações recebidas pelo psicólogo me ajudaram a tirar um peso das costas, pois eu nunca tinha uma certeza do que ocorria comigo e terminava não sabendo lidar com o meu problema; vivia tomando remédios que não me faziam melhorar de verdade e só agora, depois de entender o que passei todos esses anos, tenho aprendido a administrar melhor o meu problema.

Como resultados do percurso realizado pela estudante nos últimos meses, ela mais uma vez havia abandonado a medicação, mas estava procurando outro médico para uma nova avaliação – e sondar se havia a necessidade de introduzir nova medicação. Começou a frequentar aulas de *pilates* – que estavam lhe fazendo muito bem – e iria iniciar um tratamento de acupuntura. Quanto à graduação, resolveu trancar o curso assim que concluísse o atual semestre em que estava matriculada, tendo em vista que não era um curso que queria para a sua vida. Além disso, decidiu que iria pedir uma licença sem remuneração do trabalho para poder se dedicar aos estudos para concurso público em uma área que lhe desse mais rendimento financeiro e satisfação pessoal. Por fim, de modo geral, afirmou se sentir muito melhor consigo mesma, com maior domínio sobre o quadro e maior produtividade nas tarefas do dia a dia.

Embora o relato deste caso não seja fruto de uma avaliação tipicamente clínica, mas da análise de um psicólogo escolar que atendeu a estudante, os breves dados apresentados podem contribuir para ampliar as discussões sobre o tema e, assim como asseverou Barbosa (2017), os estudos que abordam essa temática podem contribuir para uma melhor compreensão do sujeito com traços e/ou diagnóstico de TDAH, permitindo reflexões sobre a emergência de um olhar sobre o transtorno para além da patologia, como a importância dos aspectos emocionais no processo de ensino-aprendizagem, o (não) lugar do diagnóstico na construção de estratégias pedagógicas e um olhar menos medicalizante ao sujeito nas instituições de ensino e na sociedade como um todo.

CONCLUSÕES

As pesquisas que discutem o TDAH em adultos no Brasil ainda são poucas (BARBOSA, 2017), especialmente as que direcionam a atenção à vivência de estudantes universitários. Diante disso, o estudo do caso apresentado contribui para o fortalecimento da pesquisa e intervenção neste contexto, tendo em vista as implicações que o TDAH apresentou na vida de Maria.

O despreparo da família e dos agentes educacionais em lidar com as manifestações comportamentais inerentes ao quadro, fez com que Maria enfrentasse desafios em todas as fases de escolarização, sendo considerada, muitas vezes, a única responsável pelas dificuldades enfrentadas, notadamente rotulada de desinteressada e trabalhosa. Ademais, quando dos diagnósticos recebidos, teve que carregar o peso do rótulo de uma adolescente/jovem com TOC e depressão. Nesse ínterim, a medicalização demarcou processos de vida escolar e social, mas não a ensinou a lidar com os sintomas e traços comportamentais que apresentava.

O diagnóstico tardio de TDAH, não por simples anseio de rotular, mas com o intuito de orientar o manejo do quadro e da vida de Maria, demonstra o quanto ainda há despreparo da família e da escola em lidar com este sujeito que não corresponde às expectativas de “ser normal”. Depois de anos de um “não saber o que tenho”, de diagnósticos (e seus respectivos tratamentos medicamentosos) e de múltiplas vivências escolares, é visível o quanto Maria foi marcada subjetivamente. Porém, com o auxílio profissional, a estudante passou a “se identificar/se encontrar”, utilizando as suas próprias estratégias (algumas orientadas profissionalmente) de enfrentamento e melhor vivência do quadro.

É imperioso destacar, mesmo diante das fragilidades vividas pela jovem, os sucessos obtidos no âmbito educacional (boas notas e diversas aprovações) que, contrariando o que geralmente se difunde sobre o TDAH, apontam a necessidade de construir mecanismos de incentivo às potencialidades do sujeito e não as suas fraquezas. Nesta seara, é imprescindível que os educadores (professores e familiares) se espelhem em casos como este e os apresentados em outras pesquisas, que se tornam subsídio para reflexão da temática, ainda pouco difundida nos espaços escolares, de formação de professores e ambientes familiares.

Por fim, considerando que a natureza clínica do diagnóstico e tratamento de casos de transtorno mental e outras condições de saúde que levam ao desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem não é função do psicólogo escolar, ressalta-se que este trabalho atingiu o intuito de fomentar a discussão sobre o tema, com especial destaque ao movimento de medicalização do aluno constatado na atualidade. Deste modo, ao mesmo tempo em que se torna relevante a produção e publicação de outros trabalhos que envolvam o TDAH em adultos, é

imprescindível que psicólogos, educadores, familiares e outros agentes envolvidos no processo de escolarização contribuam de forma significativa para o máximo desenvolvimento educacional dos indivíduos, respeitando as suas singularidades.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento [et. al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et. al.]. – 5. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDALÓ, C. S. A. O papel do psicólogo escolar. *Psicologia, ciência e profissão*, v. 4, n. 1, p. 43-7, 1984.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo, v. 12, n. 2, p. 469-75, 2008.

BARBOSA, F. J. S. A subjetividade do estudante universitário diagnosticado com TDAH. 2017. 92f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

DIAS, G.; SEGENREICH, D.; NAZAR, B.; COUTINHO, G. Diagnosticando o TDAH em adultos na prática clínica. *J. Bras. Psiquiatr.*, Rio de Janeiro, v. 56, n. 1, p. 9-13, 2007.

GALDEANO, L. E.; ROSSI, L. A.; ZAGO, M. M. F. Roteiro instrucional para a elaboração de um estudo de caso clínico. *Rev. Latino-Americana de Enfermagem, Ribeirão Preto (USP)*, v. 11, n. 3, p. 371-5, 2003.

GRAY, S.; WOLTERING, S.; MAWJEE, K.; TANNOCK, R. The adult ADHD Self-Report Scale (ASRS): utility in college students with attention- deficit/hyperactivity disorder. *Peer J*, v. 25, n. 2, 2014.

LOPES, R. M. F.; NASCIMENTO, R. F. L.; BANDEIRA, D. R. Avaliação do transtorno de déficit de atenção/ hiperatividade em adultos (TDAH): uma revisão de literatura. *Avaliação Psicológica*, v. 4, n. 1, p. 65-74, 2005.

MARTINS, J. B. A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica. *Psicologia em Estudo, Maringá*, v. 8, n. 2, p. 39-45, 2003.

MEINERZ, C. B.; CAREGNATO, C. E. Educação e processos de escolarização no Brasil: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. *Ciências & Letras, Porto Alegre*, n. 49, p. 43-62, 2011.

NEGREIROS, F.; COSTA, T. S.; DAMASCENO, M. A. Medicalização da educação e concepções de professores brasileiros: um estudo descritivo na rede pública de ensino. *Clínica & Cultura*, v. 2, n. 1, p. 28-35, 2016.

OLIVEIRA, C. T.; TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G. Efetividade de uma cartilha psicoeducativa sobre o TDAH em estudantes universitários. *Revista Psicologia: Teoria e Prática, São Paulo*, v. 20, n. 2, p. 268-80, 2018.

OLIVEIRA, C. T.; DIAS, A. C. Dificuldades e estratégias de enfrentamento de estudantes universitários com sintomas do TDAH. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 269-80, 2017.

OLIVEIRA, E. C.; HARAYAMA, R. M.; VIÉGAS, L. S. Drogas e medicalização na escola: reflexões sobre um debate necessário. *Revista Teias*, v. 17, n. 45, p. 99-118, 2016.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, Editora UFPR, Curitiba, n. 33, p. 143-56, 2009.

PREDIGER, J.; SILVA, R. A. N. Contribuições à Prática do Psicólogo na Educação Profissional. *Rev. Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 34, n. 4, p. 931-39, 2014.

SILVA, M. A. Investigação de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) entre estudantes de odontologia e suas repercussões na destreza manual e desempenho cognitivo. 2014. 152f. Tese (Doutorado em Ciências Odontológicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SOUZA, J. C.; LEITE, L. R. C.; DOURADO, J. B.; BASMAGE, J. P. T. Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e qualidade de vida em universitários. *Revista Interfaces - Saúde, Humanas e Tecnologia*, v. 4, n. 12, p. 101- 6, 2017.

THOMAS, M.; ROSTAIN, A.; CORSO, R.; BABCOCK, T.; MADHOO, M. ADHD in the college setting: Current Perceptions and Future Vision. *J Atten Disord*, v. 19, n. 8, 2015.

CAPÍTULO 15

A EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE GLOBALIZADA – IMPACTOS NA GESTÃO E NA MATRIZ CURRICULAR

Data de aceite: 01/09/2020

Adelcio Machado dos Santos

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe
(UNIARP)
Florianópolis/SC/Brasil

Manoel Leandro Fávero

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe
(UNIARP)

Daniel Tenconi

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe
(UNIARP)

RESUMO: A gestão educacional exerce um papel fundamental dentro das escolas, em um mundo globalizado, caracterizado por grandes mudanças. Destarte, a busca do conhecimento, bem como seu ensino, tem sido costumeiramente dissociada de suas aplicações. Ambos foram organizados por temas, ou seja, segundo o que parecia ser a lógica do próprio conhecimento. As faculdades e os departamentos das universidades, títulos acadêmicos, especializações, juntamente com toda a organização do ensino superior, têm se concentrado nos temas. Até o século XIX, havia um contato ínfimo entre o conhecimento e a ação. O conhecimento atendia ao “intelecto”, enquanto a ação fundamentava-se em experiência e nas habilidades dela resultantes. Até a segunda metade do século XIX, toda a tecnologia estava separada da ciência e era adquirida através do aprendizado prático. Nos dias atuais, o conhecimento e sua busca estão,

cada vez mais, sendo organizados em torno de áreas de aplicação e não ao redor das áreas que são objetos das disciplinas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Globalização. Impactos.

EDUCATION IN THE GLOBALIZED SOCIETY - IMPACTS ON MANAGEMENT AND CURRICULUM

ABSTRACT: Educational management plays a fundamental role within schools, in a globalized world, characterized by major changes. Thus, the search for knowledge, as well as its teaching, has usually been dissociated from its applications. Both were organized by themes, that is, according to what seemed to be the logic of knowledge itself. Colleges and university departments, academic degrees, specializations, along with the entire higher education organization, have focused on the themes. Until the 19th century, there was a minimal contact between knowledge and action. Knowledge served the “intellect”, while the action was based on experience and the resulting skills. Until the second half of the 19th century, all technology was separated from science and was acquired through practical learning. Nowadays, knowledge and its search are, more and more, being organized around areas of application and not around areas that are objects of the disciplines.

KEYWORDS: Education. Globalization. Impacts.

INTRODUÇÃO

Para Drucker (2001), as áreas do

conhecimento estão em constante mudança. As faculdades, departamentos e disciplinas existentes, não estarão mais adequados por muito tempo.

Destarte, a guisa de exemplo, as linhas que antes que separavam a fisiologia e a psicologia, estão cada vez menos significativas, bem como as existentes entre economia e governo, sociologia e ciências comportamentais, e assim por diante.

De acordo com Drucker (2001), o trabalho interdisciplinar tem crescido rapidamente, em todos os lugares nos últimos tempos, mobilizando cada vez mais as energias das universidades e definindo sua direção.

Conforme Drucker (2001, p.532)

Esse é um sintoma da mudança no significado do conhecimento, passando de um fim em si mesmo para um recurso, isto é, um meio de atingir determinado resultado. O que antes era conhecimento está se transformando em informação. O que era tecnologia está se tornando conhecimento. O conhecimento, como a energia central da sociedade moderna, existe em conjunto com sua aplicação e quando é submetido ao trabalho. O trabalho, contudo, não pode ser definido em termos de disciplinas. Os resultados finais são, necessariamente, interdisciplinares.

Na sociedade do conhecimento, a escola passa a ser, acima de tudo, responsável por desempenhos e resultados. Para tanto lhe são atribuídas novas especificações.

A escola deve proporcionar instrução universal de alto nível, muito além do que significa “instrução” hoje. Ela deve impregnar os alunos de todos os níveis e de todas as idades de motivação para aprender e de disciplina para o aprendizado contínuo (DRUCKER, 2001).

Ademais disso, a escola necessita ser um sistema aberto, acessível às pessoas de elevado grau de instrução e às pessoas que, por qualquer motivo, não tiveram acesso à instrução avançada quando jovens, devendo proporcionar o conhecimento sob a forma de conteúdo e processo (SANTOS, 2012).

Finalmente, no entendimento de Drucker (2001), as escolas não podem mais monopolizar o ensino. A educação na sociedade pós-capitalista deve permear toda a sociedade. Organizações empregadoras de todos os tipos também devem se transformar em instituições de aprendizado e ensino.

O conhecimento possui um valor especial hoje como asseguram Penin e Vieira (2002), sendo que cada vez mais se lhe atribui importância, porquanto a maioria dos pais percebe que o melhor a oferecer aos filhos é proporcionar-lhes uma boa formação geral e garantir maneiras de continuar adquirindo mais conhecimento, num processo de educação permanente.

DESENVOLVIMENTO

De acordo com Penin e Vieira (2002), essa nova relação dos indivíduos com o conhecimento traz duas consequências para a escola brasileira.

A primeira delas consiste no reforço de sua importância social, já que ela ainda é a porta de entrada da maior parte da população para o acesso ao mundo do conhecimento.

De fato, enquanto grandes quantidades de informações estão acessíveis, uma grande parcela da população permanece excluída da sociedade da informação.

A segunda consequência, aliada à perspectiva democratizadora, é a necessidade de a escola repensar profundamente seu modo de organização, sua gestão, sua maneira de definir os tempos, os espaços, os meios e o modo de ensinar, isto é, a forma de fazer escola.

Porquanto se faz necessário formar uma escola a partir de sua função social, qual seja: “ensinar bem e preparar os indivíduos para exercer a cidadania e o trabalho, no contexto de uma sociedade complexa, enquanto se realizam como pessoas” (PENIN; VIEIRA, 2002, p.27).

Para a escola e as universidades, tais reflexões representam uma oportunidade para reconhecer que as alterações necessárias no sistema educacional devem ser atendidas com rapidez e demandam esforço coletivo de todos os que estão envolvidos no processo de construção educacional, como profissionais, governos e sindicatos, bem como a sociedade como um todo.

No entendimento de Santos (2002), a escola, ontologicamente de formação social, necessita acompanhar as transformações da sociedade e assumir outras funções contribuindo, em especial, para o desenvolvimento da capacidade de pensar e de atuar com autonomia e compreender e redefinir os objetivos explícitos e latentes do processo de socialização.

A escola da sociedade pós-moderna tem a função de desenvolver mecanismos que minimizem as diferenças de origem, mediante a atenção e o respeito pela diversidade.

A concepção sobre as atribuições da educação e sobre sua função social tem sido bastante debatida. A *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), instituiu a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, a qual concebeu a educação em seu relatório, a partir de princípios que representam os quatro pilares da educação, a saber: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser (PENIN; VIEIRA, 2002).

Aprender a conhecer significa obter o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento e não somente a aquisição de um vasto repertório de saberes. Esse pilar da educação pressupõe o aprendizado relacionado ao exercício das habilidades

cognitivas, como a atenção, a memória e o pensamento mais complexos.

Aprender a fazer representa a aquisição de uma qualificação profissional e, acima de tudo, a aquisição de competências que tornem a pessoa apta a enfrentar variadas situações e a trabalhar em equipe. Assim, aprender a fazer, engloba o âmbito das diferentes experiências sociais e de trabalho.

A direção da descoberta progressiva do outro e da interdependência quanto à participação em projetos comuns, significa o aprender a conviver.

Numa sociedade em que se evidenciam cada vez mais as diferenças entre povos e países, a educação para a convivência é uma exigência impreterível e um caminho para enfrentar as questões postas pela diversidade e pelo multiculturalismo.

Não obstante aos efeitos que a globalização, como internacionalização dos mercados, produz sobre as estruturas, há também a influência da revolução das tecnologias da informação e de comunicação, com a informação chegando à todas as pessoas de forma instantânea.

Este processo é denominado de globalização cultural, que encontra nas transformações das tecnologias de comunicação e nos impactos da mídia os vetores de acesso direto e simultâneo de indivíduos e organizações, separados espacialmente de informações e conhecimentos.

Já aprender a ser, quer dizer contribuir para o desenvolvimento total da pessoa, envolvendo aspectos físicos e mentais, como capacidade de comunicação, sensibilidade, entre outras características.

Também significa o indivíduo aprender a elaborar pensamentos autônomos e críticos, sendo capaz de formular juízos de valor próprios, não negligenciando suas potencialidades individuais.

Para Penin e Vieira (2002), a educação assim concebida, indica uma função da escola direcionada para a realização plena do indivíduo. Tal realização plena do ser humano, seja criança, jovem ou adulto, é obtida por intermédio da convivência e da ação concreta, qualificadas pelo conhecimento.

A construção da escola, com base nos quatro pilares estabelecidos pela UNESCO, demanda uma travessia que geralmente se inicia pela passagem do âmbito dos princípios para o de um projeto pedagógico, e desse, para as práticas e ações dos educadores (PENIN; VIEIRA, 2002).

Ademais disso, colimando as transformações marcantes que perpassam o âmbito da civilização, deve-se ter cuidado especial com a definição dos conteúdos escolares. Eles constituem peça importante para serem colocados sobre os quatro pilares de sustentação da educação.

Emerge, destarte, que nenhum currículo pode ser fixado por muito tempo, sendo necessário realizar um repensar constante sobre sua contemporaneidade, isto é, sua atualidade e sua adequação ao que está acontecendo na realidade.

Os alunos precisam de conhecimentos que lhes possibilitem um melhor entendimento da sociedade global e uma melhor maneira de conviver e agir em sua comunidade e no local de trabalho (PENIN; VIEIRA, 2002).

Em todo mundo, valorizam-se as potencialidades e responsabilidades individuais. O consumidor é o “rei” com direito a escolher os melhores produtos e serviços e a própria educação, para alguns, torna-se uma escolha pessoal, assegura Santos (2002).

Os autores Dryden e Vds (apud SANTOS, 2002), afirmam que não se pode alcançar os avanços educacionais de que a sociedade necessita, a menos que se realize um investimento cada vez maior em novos métodos de educação e de aprendizagem. Grande parte do que ocorre na educação, baseia-se em conceitos ultrapassados que já não servem para a sociedade globalizada e em constante mudança.

Dessa forma, urge uma revolução no aprendizado permanente ou na educação continuada para viver mais intensamente a era do conhecimento. Uma revolução alteraria profundamente o modo de viver, pensar, comunicar, prosperar e, em especial, aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Requer-se dos educadores e gestores uma nova postura diante do processo ensino-aprendizagem e da educação em geral.

Para Dryden e Vds (apud SANTOS, 2002)

A escola terá de mudar para estimular e preparar os alunos para viver num mundo futuro que será caracterizado por complexidade e incerteza cada vez maiores, conflitos de valores, avanços tecnológicos e interdependência global.

Para Santos (2002), se ressalta que na sociedade industrial ou pós-capitalista predominam as novas tecnologias da informação e do conhecimento.

Entretanto, as escolas nacionais, principalmente as públicas, mantêm o modelo industrial da década de 30, privilegiando a hierarquia e não o trabalho coletivo, participativo, como propõem as novas perspectivas da gestão educacional administrativa.

É preciso também levar em consideração os conhecimentos prévios do aluno, com o objetivo de prepará-lo para pensar e agir de forma democrática.

Ao aceitarmos a classificação prematura dos indivíduos pela origem social, admitimos que alguns possuam mais possibilidades que outros, perpetuando-se, com isso, as elites econômicas e sociais.

Santos (2002, p.22), enfatiza

A mudança é uma constante, a única certeza. O sucesso deve ser conquistado sempre e, bem administrado, evita a acomodação. A escola deve perceber e acompanhar os grandes avanços do conhecimento, as mudanças da clientela escolar, o aumento quantitativo e qualitativo das exigências da nova sociedade globalizada. É preciso saber usar as modernas técnicas de aprendizagem e de ensino e as novas tecnologias.

A gestão escolar tem resistido a todo gênero de mudanças, mantendo sua estrutura estática, fechada, realizando um trabalho apenas burocrático e mecânico. Dessa forma, emerge a necessidade da instituição escolar encarar a mudança como necessidade, e não restringir sua função à mera transmissão de conhecimentos aos alunos.

Ainda prevalece, na gestão educacional, uma cultura que impede e, mesmo afasta qualquer proposta bem elaborada que pretenda reformar o ensino. De acordo com Teixeira (apud SANTOS, 2002), os obstáculos à inovação não devem ser atribuídos aos professores individualmente.

Todavia, devem ter suas bases assentadas nas representações dominantes do senso comum escolar, responsáveis por realizar a organização do quadro institucional da prática do ensino.

As resistências dependem da relação entre a cultura da escola e a proposta de modificação.

Enfim, quando a expectativa de comportamento contida na nova prática política contraria as concepções em que se assenta o modo de vida da escola, uma mudança geralmente é recebida com suspeita e relutância pelo corpo educacional.

REFERÊNCIAS

DRUCKER, P. F. **O melhor de Peter Drucker: a sociedade**. São Paulo: Nobel, 2001.

PENIN, S.; VIEIRA, S. L. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, S. L. (org.) **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANTOS, A. M. Universidade e modificação organizacional: do modelo burocrático à organização intensa de conhecimento. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 1-27, 2012.

SANTOS, C. R. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Thonson, 2002.

CAPÍTULO 16

ENSINO FUNDAMENTAL: ROTATIVIDADE DOCENTE E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NUMA ESCOLA MUNICIPAL EM SÃO MATEUS/ES

Data de aceite: 01/09/2020

Rita de Cássia Correia Maciel dos Santos

Instituto Vale do Cricaré
São Mateus – ES

Sônia Maria da Costa Barreto

Universidade de São Paulo
São Paulo – SP

RESUMO: Esta pesquisa traz como temática a melhoria no desempenho dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental em escola do município de São Mateus/ES, com grande rotatividade de professores durante cada ano letivo. O problema constatado se baseia no seguinte questionamento: como uma escola municipal de Ensino Fundamental de São Mateus afere o processo ensino-aprendizagem dos alunos do 1º ao 5º ano mediante rotatividade intensa de docentes a cada ano letivo? O objetivo geral visa: demonstrar como ocorre o processo ensino-aprendizagem na escola X de Ensino Fundamental, em São Mateus/ES, face à intensa troca de professores a cada ano letivo. A justificativa deste trabalho é a busca por desenvolver um ensino-aprendizagem centrado no aluno e em suas necessidades, independentemente de o professor ser efetivo ou não na instituição. A metodologia desenvolvida foi a pesquisa-ação numa dada escola municipal pública de São Mateus. Após a coleta e análise dos dados, conclui-se que a rotatividade é fator comprometedor do vínculo, mas se a escola tiver uma proposta de aproximação constante

de seus docentes aos alunos do 1º ao 5º ano, essa agravante não será tão incisiva no desenvolvimento discente.

PALAVRAS-CHAVE: Desempenho. Rotatividade. Vínculo.

FUNDAMENTAL EDUCATION: TEACHING ROTATION AND THE TEACHING-LEARNING PROCESS AT A MUNICIPAL SCHOOL IN SÃO MATEUS / ES

ABSTRACT: This work focuses on improving the performance of students in the early years of elementary school in a school in the city of São Mateus / ES, with a high turnover of teachers during each school year. The problem found is based on the following question: how does a São Mateus municipal elementary school measure the teaching-learning process of students from the 1st to the 5th year through intense teacher turnover each school year? The general objective is: to demonstrate how the teaching-learning process occurs at school X of Elementary Education, in São Mateus / ES, in face of the intense exchange of teachers each school year. The justification of this work is the search to develop teaching-learning centered on the student and his needs, regardless of whether the teacher is effective or not at the institution. The research developed was action research in a given public municipal school in São Mateus. After data collection and analysis, it is concluded that turnover is a compromising factor of the bond, but if the school has a proposal of constant approximation of its teachers to students from the 1st to the 5th year, this aggravating factor will not be as incisive in

student development.

KEYWORDS: Performance. Turnover. Bond.

1 | INTRODUÇÃO

A escola investigada está em um bairro de periferia, com problemas sociais, além de uma rotatividade anual de professores que dificulta o vínculo do educando favorecendo agravo no seu desempenho escolar. No cotidiano da sala de aula, percebemos que a aprendizagem das crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública se depara com questões que comprometem o seu desempenho e aprendizado, como os: socioeconômicos, familiares, relações conflituosas e a falta de vínculo com o professor, face a rotatividade no decorrer do ano letivo, entre outras.

Dessa forma, apresentamos o seguinte questionamento: como uma escola municipal de Ensino Fundamental de São Mateus afere o processo ensino-aprendizagem dos alunos do 1º ao 5º ano mediante rotatividade intensa de docentes a cada ano letivo?

O professor deveria lotar em situação esporádica, emergencial, excepcional. Não é aceitável que as instituições municipais recebam, sempre, professores em escolas diferentes, sem que atuem em localização definitiva em determinada unidade de ensino, de modo a negligenciarem as atividades educacionais, não estabelecendo vínculo com os alunos a fim de atender ao seu objetivo principal e educacional.

A escola e principalmente os alunos sofrem com isso, pois o trabalho pedagógico fica sem continuidade e com rupturas irreversíveis. A cada ano letivo recebem outros professores que darão início a um trabalho descontinuado e muitas vezes descontextualizado das metas da escola.

A fim de pesquisar o problema ora apontado, apresentamos como Objetivo Geral: Demonstrar como ocorre o processo ensino-aprendizagem na escola X de Ensino Fundamental em São Mateus/ES, face à intensa rotatividade docente a cada ano letivo.

Dessa maneira, é relevante que se justifique a necessidade de desenvolver uma pesquisa que analise como o desempenho dos alunos do 1º ao 5º ano tem sido ante a rotatividade de docentes efetivos na escola, principalmente pela questão da falta de vínculo que se forma a cada ano.

Em relação à metodologia, optamos pela pesquisa-ação por ser baseada num estudo qualitativo e por desenvolvermos atividades interventivas sobre o meio.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Quando se aborda a relevância da diminuição da rotatividade de professores na escola de 1º ao 5º ano, refaz-se a afirmação de diversos autores, como Wallon (2004), Almeida e Mahoney (2007), Vygotsky (1998), Fernández (2010), entre outros, sobre a necessidade de se estabelecer vínculo afetivo entre aluno e docente para que o desempenho do primeiro seja satisfatório. A troca ocorrente de escola, por parte do professor, pode afetar o desempenho dos alunos, uma vez que não se dá continuidade no trabalho desenvolvido. Nessa perspectiva, tomamos como questão norteadora (neste capítulo,) o conceito de afetividade a partir de autores que tomam a afetividade como um elemento possível de teorização.

Segundo Wallon (2004), a afetividade refere-se à capacidade, a disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidade agradáveis ou desagradáveis. Almeida e Mahoney destacam:

A emoção:

É a exteriorização da afetividade é sua expressão, corporal e motora.

Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo e, através deste, com o mundo físico e cultural. Sentimento:

É a expressão representacional da afetividade. Não implica reações instantâneas e diretas com a emoção. Tende a reprimir e impor controles que quebrem a potência da emoção.

Paixão:

Revela o aparecimento do autocontrole como condição para dominar uma situação. Para tanto, configura a situação (cognitivo), o comportamento, de forma a atender às necessidades afetivas (ALMEIDA E MAHONEY, 2007, p. 17).

Almeida e Mahoney (2007) ainda se reportam a esses sentimentos, e torna-se importante esclarecer, que na escola os sentimentos não são idênticos aos da família, mas sentimentos menos “frios” como se percebe entre professor e alunos. O olhar diferenciado, a palavra amiga, a atenção, o toque, remetem à atenção docente, a preocupação e os cuidados que este tem para com seus alunos, o que lhes denota alguém que cuida e não apenas alguém que cobra e ensina.

Vygotsky (1998) fala que há uma deficiência na psicologia tradicional ao separar os aspectos intelectuais dos afetivos-volitivos, e afirma que “[...] os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em

suas inter-relações e influências mútuas.”

Destaca ainda que,

Quem separa desde o começo o pensamento do afeto fecha para sempre o pensamento, porque uma análise determinista pressupõe descobrir seus motivos, as necessidades e interesses, os impulsos e tendências que regem o movimento do pensamento em um ou outro sentido. De igual modo quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento em um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra sua desnecessária e impotente (VYGOTSKY, 1998, p. 23).

Entre professor e alunos precisa haver menos distanciamento, pois devem ser parceiros, cujos objetivos sejam próximos: ensinar e aprender. Ambos se completam e necessitam trabalhar juntos, com menos desavenças e mais tolerância, afetividade, sentimentos que vão auxiliar as demais atitudes.

Para se discutir afetividade na relação professor-aluno na perspectiva walloniana o que se fala é de emoções, disciplina, posturas, conflitos do eu-outro, que se tornam permanentes na vida das crianças no meio em que estão inseridos seja ele familiar, social ou escolar.

Na concepção de Wallon (2004, p. 56):

O desenvolvimento da afetividade é o resultado da interação entre o orgânico e o social. A base orgânica, ou seja, as condições das estruturas nervosas, é responsável pelo aparecimento das primeiras manifestações da criança, e isso ocorre também com as manifestações afetivas, mas é o meio que transforma essas expressões em atos cada vez mais socializados.

Hoje, é necessário ressignificar a unidade entre aprendizagem e ensino, valorizando a relação professor-aluno. A orientação proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017) reconhece a importância da participação construtiva do aluno e, ao mesmo tempo, da intervenção do professor para a aprendizagem de conteúdos específicos que favoreçam o desenvolvimento das capacidades necessárias à formação do indivíduo.

A aprendizagem depende do trânsito entre uma postura (aprendente) e outra (ensinante), ou seja, ser ensinante implica abrir espaços para que a aprendizagem aconteça. O aprendente precisa de adulto (pais, professores...) que acreditem em seu potencial, que lhe proporcione autonomia e autoria (FERNÁNDEZ, 2010, p. 29).

Nessa perspectiva, é essencial a vinculação da escola com as questões

sociais e com os valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e tratamento dos conteúdos, como também da própria organização escolar dos sujeitos que a compõem. Sobre as escolas, Saltini (2009, p. 49) diz que,

A escola deveria também saber que, em função dessas articulações, a relação que o aluno estabelece com o professor é fundamental enquanto elementos energizantes do conhecimento. As famosas estratégias afetivas, carinhosas, aptas a fazer com que a criança trabalhe seu narcisismo secundário, restabelecendo sua beleza, diante de si e do mundo, na medida em que aprende.

O professor afetuoso é aquele que desenvolve estratégias pedagógicas, educativas, dinâmicas e criativas, demonstra prazer em ensinar, estimulando os alunos e envolvendo-os nas decisões e nos trabalhos do grupo. O professor deve estar centrado na pessoa do aluno, compreendendo suas principais necessidades e incluindo-as no planejamento do ensino. De acordo com Moreira (2009, p. 25),

Um bom ensino deve ser construtivista, estar centrado no estudante, promover a mudança conceitual e facilitar a aprendizagem significativa. É provável que a prática docente ainda tenha muito do behaviorismo, mas o discurso é cognitivista/construtivista/significativo.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) é objetivo do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de:

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (BRASIL, 1997, p. 85)

Dessa forma, quando o professor e a criança mantêm laços afetivos de amizade, respeito, ela se sente mais segura e interessada em aprender, em se envolver com os outros colegas para jogar, estudar, brincar, enfim, se socializar.

Pino (2008), destaca que as relações afetivas são estritamente do humano e que pela afetividade nos diferenciamos dos outros animais.

A vivência afetiva constitui, sem dúvida, uma dimensão das mais importantes do psiquismo humano. Embora não seja possível separá-la das outras dimensões, confere a todos a qualidade do humano elemento diferenciador da espécie. A presença de um certo componente afetivo nas relações sociais dos animais não faz se não reforçar a importância dessa qualidade no homem, a cuja a existência é feita de amor e ódio, de luta e paixão (PINO, 2008, p. 129)

Pino (2008) ainda contribui com reflexões sobre a afetividade e nos leva a pensar sobre qual a nossa visão em relação a esse outro. Ou seja, quais as pessoas

com quem nos relacionamos, e como nos articulamos com os outros e com nossos sentimentos. Isso faz parte de nossa existência humana.

Antes de ser uma pessoa concreta, é o lugar onde se articula o desejo de amor e de reconhecimento, condição da existência humana. Esse lugar vai sendo ocupado por todos aqueles com os quais a criança estabelece vínculos mais ou menos duradouros ao longo da sua vida (PINO,2008, p. 132).

Os vínculos afetivos são consolidados e vão se fortalecendo através de diálogos, comunicação e relacionamentos. Pino (2008, p.138) afirma que,

Seja qual for o ponto de vista adotado para explicar a origem das relações humanas, o ser humano só chega, de fato, a estabelecer vínculos afetivos ao longo de um processo de amadurecimento biopsicológico e de interação social.

À medida que os vínculos vão se fortalecendo, criamos liberdade de expor nossos sentimentos e confiança com as pessoas com as quais nos relacionamos. Saltini (2009, p.20) afirma que: “A escola deveria também saber que, em função dessas articulações, a relação que o aluno estabelece com o professor é fundamental enquanto elemento energizante do conhecimento”.

Saltini (2009), com suas contribuições, nos faz refletir e entender que conhecimentos e aprendizagem significantes para a vida, nasce de relações e vínculos fidelizados e cuidados com amor, respeito e compromisso.

Acredito que de um encontro de amor, seja ele com o objeto ou mesmo com o outro, nascem e transforma-se a vida; mudam-se os destinos tiram-se do nada todo um mundo de projetos e ideias que antes não existiam. Nasce uma esperança, consolida-se um tempo e apalpa-se um espaço. As pulsões se transformam e sublimam-se, e, assim, educamos um ser para si e para o seu meio (SALTINI, 2009, p. 15).

A escola surge como um ambiente privilegiado para este desenvolvimento, e tudo vai acontecendo e se interligando em busca de descobertas, de novidades, novos conhecimentos, onde o professor e os colegas formam um conjunto de mediadores aguçando curiosidade por aprendizagem.

Acreditamos que em uma relação de educador com educando, quando existe uma relação de troca, parceria e de confiança, onde ideias são trocadas, em uma relação de diálogo acontecerá sem dúvida na vida deste educando mudanças importantes.

O educador não pode ser aquele indivíduo que fala horas a fio a seu aluno, mas aquele que estabelece uma relação e um diálogo íntimo com ele, bem como uma afetividade que busca mobilizar sua energia interna. E acredita que o aluno tem essa capacidade de gerar ideias e colocá-las ao serviço de sua vida (SALTINI, 2009, p.60).

Conforme Saltini (2009), o educador torna-se figura fundamental para que haja conhecimento e que este evolua para um saber, quando a criança vai para a escola, o que ela espera é ser bem recebida cuidada e amada, e conseqüentemente o desenvolvimento dela acontecerá.

Precisamos estabelecer uma relação humana, sem a qual não há possibilidade alguma de um indivíduo crescer. Pois se não houver relação afetiva não teremos o desenvolvimento de ninguém. O educador precisa conhecer a criança, mas deve conhecê-la não apenas na sua estrutura biofisiológica e psicossocial, mas também na sua interioridade afetiva, sua necessidade de criatura que chora, ri, dorme, sofre e busca constantemente compreender o mundo que a cerca, bem como o que faz ali na escola (SALTINI, 2009, p. 70).

Consideramos que em uma relação afetiva, passamos a conhecer o outro com seus sentimentos e limitações, seus momentos e suas necessidades. De acordo com Saltini (2009, p. 78), “não são necessários grandes carinhos, precisamos apenas de alguém que nos veja, observe que existimos e que estamos aqui. A isso chamo de relação afetiva”.

Quando um educador se relaciona de forma afetiva e passa a conhecer seu educando saberá de suas necessidades em relação a aprendizagem e suas dificuldades de desenvolvimento, entendendo a realidade e o meio em que cada um vive, tendo assim um norteamento para desenvolver suas atividades e obter um aprendizado significativo.

A esse respeito, Moreira (2011, p. 26) destaca que,

É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito. A aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de ideias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento.

Saltini (2009) nos coloca reflexões quando aborda que o professor é o mediador do conhecimento sendo ele, o professor a pessoa com quem a criança passa uma boa parte do tempo, aquele que ela confia e respeita.

Na escola a interrelação da professora com o grupo de alunos e com cada um em particular é constante, e se dá o tempo todo, seja na sala, no pátio, seja nos passeios e é em função dessa proximidade afetiva que se dá a interação com os objetos e a construção de um conhecimento altamente envolvente. Essa interrelação é o fio condutor, o suporte afetivo do conhecimento (SALTINI, 2009, p. 87).

Entretanto, as falhas nas políticas públicas permanentes para a educação no sentido de valorização do professor, tendo em vista a permanência do profissional na instituição, gera momentos de menos estresse, doenças, valorização digna

nas condições salariais e sua atuação mais próxima dos alunos, estabelecendo um vínculo com este, com a escola e com a comunidade em que atua, sem a necessidade de estender sua carga horária de trabalho.

Outro ponto são as avaliações externas da educação no país. Fala-se em aumentar os indicadores da educação de acordo com o plano de metas, porém não há nenhuma evidência na qualidade dos professores que saem das faculdades e universidades, muitos não têm condições de assumir as funções inerentes à sala de aula. Não há como elevar o desempenho dos alunos, com uma equipe de professores que não esteja coesa, professores que atuem numa escola diferente a cada ano, sem manter determinado vínculo com a escola e com seus discentes.

Percebemos que falta ao educador designado temporário, entre outros aspectos, a percepção da sua importância política na Educação. A esse pensamento, Freire (2006, p. 19) acrescenta que “[...] a educação é um ato político – um ato que sempre é praticado a favor de alguém, de um grupo, de algumas ideias e, conseqüentemente, contra outro alguém, contra outro grupo e contra outras ideias”.

Nesta relação de afeto da criança com o educador, mudanças e aprendizado acontecem. Quando um educador consegue equilibrar seus sentimentos passando respeito, domínio e segurança com autoridade, saberá conduzir com sabedoria conhecimento, sobretudo levando em consideração a sua permanência na escola.

3 | A PESQUISA

Para essa construção utilizamos, como enfoque, o método qualitativo e, em relação ao tipo de pesquisa, a mesma enquadra-se dentro dos procedimentos metodológicos de uma pesquisa participante.

De acordo com Demo (2009) há na pesquisa participante um componente político que possibilita discutir a importância do processo de investigação, tendo por perspectiva a intervenção na realidade social.

Torna-se importante salientar que foi aplicado um questionário a dez professores que atuaram na escola do 1º ao 5º ano, em 2019, para serem tabulados e compilados em gráficos, referentes aos questionamentos. Também desenvolvemos entrevistas individuais focalizadas com cinco pais de alunos do 1º ao 5º ano e com Diretora da escola (“X”).

Algumas questões foram tabuladas em gráficos, outras, qualitativamente. Não separamos Docentes Efetivos de Docentes Temporários – DTs para que não parecesse um tipo de distinção, entretanto, tanto os primeiros quanto os demais, participam de processos seletivos para Lotação de Carga Horária, Extensão de Carga Horária e Designação Temporária. Nenhum dos participantes tem sua cadeira na escola, ou seja, é efetivo na instituição (X). Os questionários foram aplicados

entre 21 a 25 de outubro de 2019.

PROFESSOR	ÁREAS RESPECTIVAS DOS CURSOS
Professor 1	Graduação em História e Pedagogia, Especialização em Alfabetização e Letramento e em Inclusão Escolar.
Professor 2	Especialização em Arte na Educação
Professor 3	Especialização em Arte e Gestão Escolar
Professor 4	Graduação em Pedagogia
Professor 5	Especialização em Gestão e Alfabetização
Professor 6	Graduação em Pedagogia e Especialização em História
Professor 7	Especialização em Gestão Escolar
Professor 8	Especialização em Supervisão Escolar; Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
Professor 9	Especialização em Gestão Escolar.
Professor 10	Pedagogia

Quadro 1 – Professores e Áreas de Atuação

Fonte: da pesquisadora.

O docente, para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser graduado em Pedagogia. Dessa forma, ao que se observa no Quadro 1, nem todos os professores são Pedagogos de formação, entretanto, todos possuem especialização em área pedagógica.

A formação é muito importante para a atuação do professor de Núcleo Comum, de 1º ao 5º ano, pois ele adquire conhecimentos e estratégias que o auxiliam em sua prática, principalmente conhecendo a realidade através dos estágios e dos projetos aplicados pelas por outras instituições.

Já a especialização, é uma forma de estudar o que lhe interessa, de fato, como uma parte específica da formação.

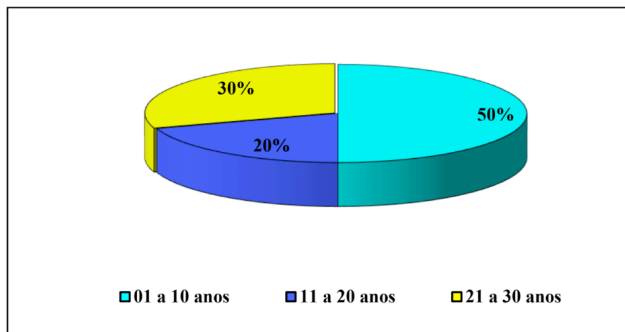


Gráfico 1: Tempo de atuação do professor no Ensino Fundamental

Fonte: da pesquisadora

As respostas nos mostram que 50%, a maioria, atua no EF entre um a 10 anos; 30% têm uma experiência de 21 a 31 anos nesse âmbito de ensino; e a minoria, 20% atua entre 11 a 20 anos.

Esses dados reforçam que os professores possuem experiência também no Ensino Fundamental, o que pode contribuir para uma prática atuante, eficaz e inovadora; ou o inverso, depende de sua postura profissional.

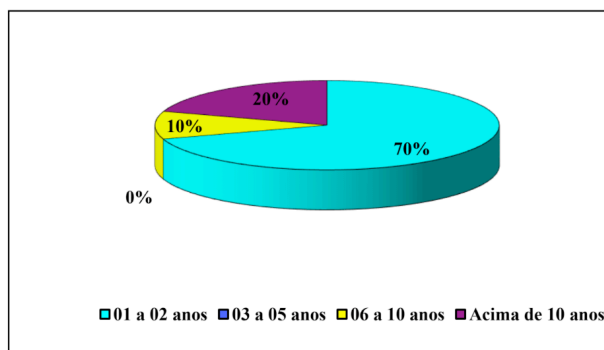


Gráfico 2: Tempo de atuação dos professores de 1º ao 5º ano da Escola X

Fonte: da pesquisadora.

Neste Gráfico a rotatividade aparece de forma explícita, pois a maioria dos professores, 70%, está na Escola X entre um a dois anos, ou seja, pela idade, tempo de experiência no Magistério e tempo de experiência no EF, o ano de 2018 e 2019 estão ali, provavelmente, nos anos anteriores estavam trabalhando em outras escolas, com turmas diferentes. 20% trabalham na referida escola há mais

de 10 anos, são os efetivos em lotação, que por sua idade e formação, acabam se colocando em classificação privilegiada nos processos seletivos e fica lotados nessa instituição.

Esta situação poderia ser resolvida através de Concurso de Remoção, porém, os professores donos das cadeiras ficam à disposição da Secretaria de Educação e não abrem mão da escola. Assim, 10% estão de seis a dez anos, também como DT's e ninguém indicou se está na escola entre três a cinco a anos.

A próxima questão é subjetiva, ou seja, não envolve múltipla escolha, (o que) cada professor declara sua resposta. Quando questionados se os professores participantes se sentem acolhidos e integrados na Escola X, eles responderam, respectivamente:

Professor 1: "Não. Por ser de outra cidade já senti perseguição e deboche por parte de alguns profissionais e outros indiferença"

Professor 2: "Sim. Conheço os alunos, um pouco de sua vida, facilitando a convivência."

Professor 3: "Sim. Equipe disposta a se ajudar mutuamente e a gestão é colaborativa."

Professor 4: Sim. A equipe é colaborativa, existe interação e troca de ideias e experiências.

Professor 5: Sim. A equipe é acolhedora e receptiva com todos os profissionais.

Professor 6: Sim. O trabalho é feito em equipe, desse modo me sinto acolhida.

Professor 7: Sim. O acolhimento faz parte da equipe e do perfil da escola.

Professor 8: Sim. A equipe é maravilhosa.

Professor 9: Sim. A gestão atual é bem acolhedora e nos mantém informados dos projetos e alinhamento escolar.

Professor 10: Sim. Não sei dizer por quê.

As respostas foram, em maioria, pelos docentes se sentirem acolhidos e integrados à equipe da Escola X. As justificativas culminaram com o acolhimento da equipe e da gestora, o que mostra que a situação não é o tempo que produz, mas

as pessoas que compõem a escola que as faz.

A Escola X indicou ser um espaço integrador, apesar dos problemas ocorrentes em sua estrutura.

A questão a seguir também é discursiva, ou seja, como a Questão 4, os professores expuseram sua opinião.

Professor 1: Através de um processo seletivo, fui encaminhada pela SME.

Professor 2: Processo seletivo

Professor 3: Processo de Lotação e bons relatos da escola

Professor 4: Clientela familiar boa, espaço escolar próximo de casa e acolhimento.

Professor 5: Por se próximo de minha casa.

Professor 6: Processo seletivo de DT, onde tinha vaga.

Professor 7: A necessidade de localização provisória de minha cadeira.

Professor 8: A equipe.

Professor 9: Identificação desde que me efetivei.

Professor 10: Por ser próximo de minha residência, é um espaço afetivo e comprometido.

As respostas a esta questão ratificam o que já se explanou na questão anterior, independentemente da situação do professor suas referências, na escolha pela escola, foram por ser um espaço de afetividade, acolhimento e de pessoas comprometidas com a educação.

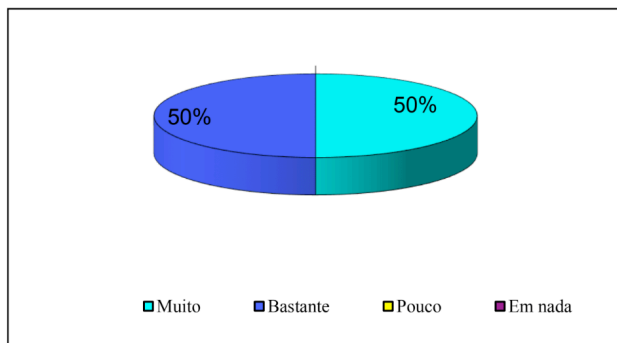


Gráfico 3: Percepção do professor sobre a relevância da afetividade entre docente e discente no auxílio do desempenho dos educandos

Fonte: da pesquisadora.

Igualmente, 50% destacaram que a afetividade é bastante relevante entre docente e discente, contribuindo para o desenvolvimento deste último; e 50% apontaram que a afetividade é muito importante para que os alunos melhorem seu desempenho. Nenhum dos participantes indicou ser pouco relevante ou não ser relevante.

Dessa forma, entendemos que estabelecer momentos de vínculo afetivo entre professor e aluno é um ponto a ser efetivado nas escolas. Esse pensamento docente é positivo, pois denota que sua ação se direciona a momentos de proximidade com os educandos, o que auxilia em sua motivação para estudar e aprender.

Os vínculos, uma vez estabelecidos, perduram por muito tempo, às vezes por toda a vida. Muitos são os casos de pessoas que não se esqueceram de professores marcantes que tiveram em dado ano da vida escolar, geralmente na infância.

O professor deve estabelecer vínculos com a escola, para que possa desenvolver projetos e dar continuidade, para iniciar em determinada turma e pode acompanhá-la por mais de um ano letivo, para criar laços de amizade e de conservação e afeição com o espaço escolar. A escolha dos dez pais foi aleatória, uma vez que a intenção foi coletar informações sobre suas percepções, tanto do ambiente escolar, quanto dos professores. Após o convite procedeu-se a aplicação dos questionários, que foram realizados na escola, no espaço do Laboratório de Informática, por comportar os participantes.

Importante que a família escolha a escola para matricular seus filhos e que, ao ingressarem, os pais possam confiar nela e em seus profissionais. Um dos fatores que mais conta para os pais manterem seus filhos na Escola X é o acolhimento e integração das crianças. Por isso, 80% indicaram essa afetividade e atenção por parte da escola e 20% não sentiram o mesmo, ou ainda é cedo para se pronunciar a

esse favor, pois essa foi a justificativa dos dois pais que assinalaram “não”.

Quando as referências são positivas e principalmente os pais percebem que seus filhos são bem cuidados, a situação fica favorecida para os professores.

40% dos participantes assinalaram que a afetividade é muito importante, entre professor e alunos e que isso contribui para a melhoria do desempenho discente. 30% marcaram que isso é muito relevante no processo de ensino-aprendizagem e em outros aspectos; 30% responderam ser pouco importante, pois o que os alunos precisam é de cobrança, pois assim aprendem e ninguém respondeu que em nada a afetividade não seja relevante.

A criança precisa se sentir amada, protegida e motivada para que a aprendizagem flua e ela consiga interagir com a turma.

Conforme as respostas, 40% acreditam que o tempo do professor na escola deveria ser acima de dez anos, entretanto, as vagas são pleiteadas e ganham os que têm formação a mais ou que a idade maior os beneficia. Dessa forma, 30% indicaram que o ideal é de dois a cinco anos e os demais 30% indicaram de seis a dez anos.

Dessa forma, os pais acreditam que o fato do docente permanecer por mais tempo na escola é favorável ao desempenho dos filhos/alunos. Foi deixado espaço para justificativas, mas nenhum dos participantes a fez.

30% entendem que a rotatividade docente gera a indisciplina, pois os alunos não reconhecem os professores e não adaptam aos novos, agindo com brincadeiras, atos infracionais e outros; 30% apontaram como consequência a falta de motivação/desinteresse; 20% a infrequência e 20% apontaram a reprovação.

Dessa forma, o vínculo do professor é algo positivo e necessário, principalmente porque do 1º ao 5º ano eles ainda são crianças e buscam alguém para se espelhar, para ter como referência.

A terceira etapa desta coleta de dados envolveu o questionário direcionado à diretora da Escola X. Como só há um sujeito, nenhuma das questões será tabulada em gráfico, tabela, quadro ou outra forma, mas transcrita e analisada, conforme ela respondeu e o que se definiu como foco da pesquisa.

Ao ser perguntada, por quanto tempo considera necessário o professor permanecer na mesma escola? A diretora responde que de seis a dez anos é tempo suficiente para fazer um bom trabalho e que é necessário que seu desempenho seja eficaz e eficiente. Ter um professor por muito tempo, muitas vezes e ter um profissional acomodado, promotor de aulas maçantes e conteúdos ultrapassados. O professor deve conhecer outras realidades, outras escolas e alunos, para, então, estabelecer o novo, preciso em todos os âmbitos. Sobre a permanência do professor em determinada turma, avançando junto dela, declara-se, pelo diretor, de até dois anos consecutivos, principalmente se for na alfabetização.

Em relação à rotatividade dos professores, a cada ano letivo, gerar

dificuldades aos alunos do 1º ao 5º ano, sugeriu-se que a diretora cite o que mais ela percebe na escola. Ela aponta a falta de motivação/desinteresse, pois o aluno chega à escola esperando ter o professor do ano seguinte em algum lugar, isso lhe dá segurança e, na verdade, se depara com professores novos, que ainda terá de conhecer e conquistar.

Na pergunta: Como a escola se organiza para lidar com essas dificuldades?”, a diretora indica que o caminho visto pela equipe é acolher seus professores, independentemente de serem DTs ou efetivos e atuar no acompanhamento dos professores e alunos.

Dessa forma, as questões se aproximam em relação a opiniões baseadas na realidade que todos conhecem, pois isso a harmonia e integração entre elas. Quando a escola vislumbra que a rotatividade deve ser um processo e que em nada pode atrapalhar o desempenho dos alunos, já que a instituição faz o acolhimento e a integração entre as pessoas.

4 | CONCLUSÃO

A pesquisa mostrou que é uma realidade da educação pública brasileira: o quadro docente está sempre mudando. Alguns professores ficam pouco tempo na escola porque podem pedir transferência para outra unidade e outros passam pelas salas de aula para substituir colegas que estão licenciados. Quem fica apenas alguns meses com uma turma não cria vínculos com os alunos - o que compromete a aprendizagem pela falta de interação e continuidade no trabalho pedagógico - nem com a comunidade, prejudicando assim a construção da identidade escolar. A escola é um espaço de interações, de mediações, de atividades concretas e contextualizadas, de descobertas e interlocuções, de afetos e sentimentos.

Sobre as entrevistas com professores, pais e diretora da Escola X, percebemos que a rotatividade é uma realidade em seu contexto anual letivo, mas isso ameniza o problema quando a instituição acolhe os professores e faz com que se sintam parte do processo e que contribua com o seu melhor desempenho em prol dos alunos, foco principal da educação.

Os casos de rotatividade de professores na Escola X são muitos, entretanto, é uma necessidade do município preencher seu quadro de vagas a cada ano. Isso leva os professores que precisam estar mais próximos, que precisam estender sua carga horária e ter um contrato de Designação Temporária, entrarem em processos seletivos e alcançarem essa oportunidade. O fato é que nem sempre conseguem a vaga na mesma escola, havendo a interrupção do vínculo.

Portanto, a situação da troca de professor existe. Cabe as políticas públicas criar uma forma de manter esses profissionais nas escolas por um período maior.

Entretanto, este estudo demonstrou que independentemente da situação, a Escola X tem trabalhado em prol do acolhimento de alunos, professores e pais, no sentido de minimizar os impactos gerados pela instabilidade de professores a cada ano que se inicia. Também há projeto que resgata a família na vida escolar dos filhos, mostrando que podem ser criados momentos prazerosos e enriquecedores no contexto escolar, onde os pais se sintam acolhidos e tenham a visão de escola como meio de socialização e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. **Afetividade e aprendizagem**: contribuições Henri Wallon. São Paulo Brasil, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação – Secretaria da Educação Fundamental – Brasília, 33ª Edição, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da educação** – LDBE – Lei Federal nº 9.394/96.

DEMO, P. **Elementos metodológicos da pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E.; FERNANDEZ, A. **Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa: um Conceito Subjacente. *Aprendizagem Significativa. Revista/Meaningful Learning Review* – V1(3), pp. 25-46, 2011. Disponível em: https://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe_Goulart/Material_de_Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf. Acesso em: 10 maio 2019.

PINO, A. **Afetividade e vida na relação**. Texto: Curso “Seminários avançados em Psicologia da Educação”. UNICAMP, Campinas, 2008.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO MATEUS-ES. **Lei Complementar nº. 074/2013**. Dispõe sobre o Plano de Cargos e Carreiras do Magistério Público Municipal de São Mateus. 2013. Disponível em: <https://www.sindservsm.org.br/uploads/legislacao/pake17c5zlqgsnmb6xyhitwv8u04r2jf39o.pdf>. Acesso em: 03 mar 2020.

SALTINI, C. J. P. **Afetividade e inteligência**. Rio de Janeiro, DP&, 2009.

VYGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2004.

INTERVENÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA DE UM ALUNO AUTISTA

Data de aceite: 01/09/2020

Cláudia Inês Pelegrini de Oliveira Abreu

EMESCAM

Escola Superior de Ciências da Santa Casa de
Misericórdia de Vitória

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo apresentar as atividades propostas e realizadas em aulas de apoio para a facilitação da aprendizagem de matemática com um aluno com Transtorno de Espectro Autista (TEA) do Ensino Fundamental II, na cidade de Vitória ES. Para tanto, a metodologia usada foi o estudo de caso, uma vez que este possibilita uma análise aprofundada do objeto de estudo, além de abarcar uma abordagem qualitativa de investigação. Diante deste contexto, nossa reflexão foi permeada por um questionamento: quais intervenções pedagógicas serão eficientes para auxiliar na efetivação da aprendizagem de um aluno com transtorno de Espectro Autista na disciplina de matemática? A partir dessa questão, coube levantar as seguintes hipóteses: 1- A dificuldade de aprendizagem não está necessariamente centrada na complexidade de seus conteúdos, mas sim na afetividade educador e aprendiz; 2- A baixa autoestima em acreditar que não é capaz; 3- Dificuldade do controle motor, uma das características do autista; 4- Não houve assimilação concreta dos conteúdos básicos de matemática nas séries iniciais, o que levou esse aluno a ter um bloqueio com a disciplina de Matemática; 5- Existe uma

forte relação entre afetividade, desenvolvimento cognitivo e rendimento escolar. Assim, a fim de estabelecer possibilidades de intervenções adequadas para a aprendizagem do educando, este artigo apresenta as descrições do TEA e as reflexões teóricas centradas nos trabalhos de Vygostsky, Cunha e Orrú. Seus estudos oferecem suporte para elaboração, aplicação e análise de um conjunto de procedimentos metodológicos.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Aprendizagem. Intervenção Pedagógica. Educação Matemática.

INTERVENTIONS IN THE MATH LEARNING PROCESS OF AN AUTISTIC STUDENT

ABSTRACT: This article aims to present the activities proposed and performed at support lessons with a student who has Autism Spectrum Disorder (ASD) from Middle School in Vitória city - ES, with the intention of facilitating the Math learning process. This student showed disinterest and learning difficulties towards the math subject. Therefore, the methodology used will be the case study, since it enables an in-depth analysis of the study object, as well as the subject involved, besides embracing a qualitative approach of investigation. In light of this context, our reflection had been permeated by a questioning: which pedagogical interventions will be efficient for assisting the establishment of the learning process in the math subject regarding a student who has Autism Spectrum Disorder (ASD)? From this question, it was suitable to rise the following hypotheses for the establishment of this ASD student learning process in math: 1 – The learning difficulty is not necessarily centered on the content

complexity, rather, it is centered on the affectivity between educator and apprentice; 2 – Low self-esteem, seeing oneself as incapable. 3 – Difficulty with the motor control, one of the autism characteristics. 4 - There was no concrete assimilation of basic content of math on initial grades, which caused this student to have a blockage towards the subject. 5 - There is a strong relation between affectivity, cognitive development and school performance. Thereby, in order to establish possibilities of appropriate interventions for the student learning process, it will be presented the descriptions of ASD and the theoretical reflections centered on the works of Vygotsky, Cunha and Orrú. Their studies provide support for the elaboration, application and analysis of a set of methodological procedures.

KEYWORDS: Autism. Learning process. Pedagogical intervention. Mathematics education.

INTRODUÇÃO

A pesquisadora desse projeto deparou-se com um desafio em determinado momento de sua vida profissional: ensinar matemática para um aluno com autismo. Muitas vezes não se sabe o que fazer ao receber um aluno com necessidades especiais. Como ensiná-lo? Este artigo apresenta os resultados das experiências pedagógicas vividas pela pesquisadora no decorrer de suas aulas de matemática.

Antes de tudo, é importante salientar que a expressão “autismo” foi utilizada pela primeira vez por Bleuler, em 1911, para designar a perda do contato com a realidade, o que acarretava uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação. Autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade. A apresentação fenotípica do autismo pode ser influenciada por fatores associados que não necessariamente façam parte das características principais que definem esse distúrbio. Um fator muito importante é a habilidade cognitiva (GADIA; ROTTA; TUCHMAN, 2004).

Os critérios atualmente utilizados para diagnosticar autismo são aqueles descritos no Manual Estatístico e Diagnóstico da Associação Americana de Psiquiatria, o DSM. Com o passar dos anos, é notória a evolução desses critérios: até 1980, autismo não era considerado como uma entidade separada da esquizofrenia. Em 1987, o DSM-III-R instituiu dois critérios diagnósticos com uma perspectiva de desenvolvimento, encampados sob o termo “transtorno invasivo (ou global) do desenvolvimento”: (1) autismo e (2) transtorno invasivo (ou global) do desenvolvimento não específico (TID-NE). Na prática, os TID ou TEA têm sido usados como categorias diagnosticadas em indivíduos com déficits na interação social, em linguagem/comunicação e padrões repetitivos do comportamento. Os critérios do DSM – IV para autismo têm um grau elevado de especialidades e sensibilidade em

grupos de diversas faixas etárias e entre indivíduos com habilidades cognitivas e de linguagem distintas (GADIA; ROTTA; TUCHMAN, 2004).

O presente artigo, apresenta uma pesquisa realizada com um garoto diagnosticado com transtorno de espectro do autismo que vem demonstrando desinteresse e dificuldade de aprendizagem com a disciplina de matemática, razão pela qual norteou-se o estudo pelo TEA. Diante desses dados, fez-se necessário pensar em um trabalho pedagógico para que se descobrir a ação desejante desse aluno, pois essa indica o caminho para conquistá-lo e traçar estratégias para despertar o interesse dele pela aprendizagem.

De acordo com Vygotsky, entender a mente humana, seu desenvolvimento cognitivo, requer uma busca externa além da interna. Assim, ele destacou a importância dos aspectos sociais e culturais que são refletidos na atividade humana. A mente humana, para Vygotsky (1978), é expressa por meio de ferramentas culturais, signos e palavras que ocasionam mudanças na atividade e conseqüentemente na percepção interna da mente. Desta forma, as funções mentais superiores são modificadas à medida que o indivíduo interage com o ambiente, conforme projeções sociais e culturais.

Para Orrú, o professor é o parceiro que busca intensamente conhecer seu aprendiz para dele alcançar o melhor, o que, certamente, o fará ainda melhor e contribuirá para a sociedade em geral. Orrú realça o valor que se deve dar ao que cada aprendiz tem de destaque, trabalhando em prol de sua autoestima, aproveitando os momentos para troca conjunta de experiências, nos quais se é possível aprender com todos. A autora destaca, ainda, que o aprendiz com autismo também é sujeito que aprende e que essa concepção faz total diferença na maneira como o compreenderemos e o orientamos em seu processo de aprendizado.

Portanto, é necessário mergulhar nos afetos do aluno com autismo: descobrir seus interesses, desejos, sonhos, possibilidades, dificuldades, enfim, conhecê-lo bem. O professor precisa descobrir quais habilidades ele já possui e quais ele precisa adquirir. Podem ser habilidades sociais ou acadêmicas. Sempre priorizando a comunicação e a socialização. Decerto, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, a possibilidade de uma formação, considerando a função social e construtivista da escola (CUNHA, 2019).

Baseado em estudos e na bibliografia, foram levantadas as seguintes hipóteses para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem da disciplina de matemática com esse aluno com TEA, como já supracitadas: 1- A dificuldade de aprendizagem não está necessariamente centrada na complexidade de seus conteúdos, mas sim na afetividade educador e aprendiz; 2- A baixa autoestima em acreditar que não é capaz; 3- Dificuldade do controle motor umas das características do autista; 4- Não houve assimilação concreta dos conteúdos básicos de matemática

nas series iniciais o que levou esse aluno a ter um bloqueio com a disciplina de matemática; 5-Existe uma forte relação entre afetividade, desenvolvimento cognitivo e rendimento escolar.

Assim, este trabalho tem por objetivo apresentar as atividades propostas e realizadas em aulas de apoio para a facilitação da aprendizagem de matemática com um aluno com transtorno de espectro autista, do Ensino Fundamental II, na cidade de Vitória ES. O planejamento desse estudo partiu do princípio de que esse aluno poderia desenvolver-se e avançar para, posteriormente, tornar-se independente em suas práticas escolares, de modo a ser incluído no sistema educacional de ensino e ser capaz de realizar as tarefas com autonomia.

ESTADO DA QUESTÃO: CONTEXTUALIZANDO O AUTISMO

Antes de apresentar como se desenvolveu o estudo de caso deste artigo, torna-se importante acrescentar o que alguns autores contribuem com seus estudos sobre autismo, dentro dessa perspectiva, elenca-se a seguir, algumas citações de estudos recentes sobre o tema em lide.

Como já dito anteriormente, a expressão “autismo” foi utilizada pela primeira vez por Bleuler, em 1911, para designar a perda do contato com a realidade, o que acarretava uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação. Autismo não é uma doença única, mas sim um distúrbio de desenvolvimento complexo, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade. A apresentação fenotípica do autismo pode ser influenciada por fatores associados que não necessariamente sejam parte das características principais que definem esse distúrbio. Um fator muito importante é a habilidade cognitiva.

O Autismo tem sido objeto de muitos pesquisadores, em várias áreas do conhecimento e, talvez, esta seja uma explicação para as definições com diferentes abordagens que encontramos na literatura (SACKS, 2006).

Segundo O'Connor e Klien (2004) , o ensino de habilidades acadêmicas para pessoas com autismo tem recebido pouca atenção de estudos, provavelmente porque os comprometimentos clássicos do transtorno relacionados à comunicação, interação social e comportamentos, são vistos como prioritários no desenvolvimento de pesquisas.

De acordo com os autores LEITE, LAURA, MARTINS (2013) pesquisas ainda são escassas no que diz respeito às estratégias para efetivação da educação inclusiva, circunscrevendo-se, prioritariamente, às reflexões e às discussões teóricas que envolvem os princípios e as políticas educacionais. As pesquisas pouco retratam experiências didático-pedagógicas que promovam ajustes curriculares e/ou formas de flexibilizações do ensino.

Considerando que alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) integram o PAEE (Professor de Apoio Educacional Especializado), NUNES, AZEVEDO E SCHIMIDT (2013) afirmam que as práticas educacionais adotadas nas escolas da rede comum de ensino têm produzido poucos efeitos na aprendizagem desses alunos.

Muitos estudos descrevem características e dificuldades de pessoas com autismo que podem influenciar na aprendizagem de habilidades acadêmicas, ressaltando aspectos fundamentais no planejamento de estratégias de ensino para essa população (FRITH, 1989; HAPPÉ; FRITH, 2006; LOVAAS, et al., 1971; MESIBOV, SCHOPLER, HEARSEY, 1994; PEETERS, 1998; RIVIÈRE, 1995; RONCERO, 2001, SPRANDLIN; BRADY, 1999 apud GOMES 2007). Entre esses aspectos estão a forma como essas pessoas respondem aos estímulos do ambiente, a maneira como pensam e os comportamentos típicos desta população.

Há também estudos mais voltados para autismo e a aprendizagem da disciplina de matemática. Moura e Barbosa (2018) analisaram algumas publicações de estudos que abordam a temática do autismo no contexto da educação matemática no Brasil. Os resultados apontaram que são poucas as pesquisas que abordam o tema, sendo algo novo e complexo, com um vasto campo para ser descoberto. Baleixo (2016) realizou um trabalho direcionado às perspectivas do ensino e aprendizagem em raciocínio lógico-matemático com uma aluna autista, buscando verificar como ocorre o processo de aprendizagem com esta aluna. A autora observou que, através do uso de atividades diferenciadas, foi possível despertar o interesse da aluna, que no início não tinha. Concluiu então, que o estudo da matemática para a criança autista é eficaz, tanto para o cérebro, quanto para sua aproximação intelectual e social. Em uma pesquisa publicada em revista na área da Educação Matemática, Moreira (2014) mostra os resultados positivos conquistados em aulas dessa disciplina.

O maior desafio que, atualmente, os profissionais enfrentam, ao trabalharem os conteúdos de matemática com alunos autistas, é não saberem quais práticas ou intervenções devem adotar ou, ainda, qual metodologia seria mais propícia para se ter um resultado positivo. Tendo em vista esse cenário e a grande demanda, pode-se concluir que ainda existem poucos estudos voltados para essa questão, e os publicados são insuficientes, pois não mostram essa relação direta do poder da intervenção para a modificação do comportamento de um aluno e a efetivação da aprendizagem da matemática.

BASES DE REFLEXÃO

No debruçar sobre as leituras de referências teóricas buscou-se enfatizar três elementos: o interesse do aluno, a mediação e o afeto. Neste contexto, as

reflexões de Orrú, Cunha e Vygotsky são de suma importância para construção de um pensamento e práticas sobre esses elementos.

Orrú, em sua obra, trata da importância de se refletir sobre a concepção que se tem sobre um aluno com autismo. É a partir de nossas concepções, ou pode-se ousar dizer, é a partir de nossas crenças que fazemos nossas escolhas sobre nosso pensar, sentir e agir. Se houver a concepção e crença de que o aluno com autismo é um sujeito que aprende, então vamos buscar meios de conhecê-lo melhor, vamos prestar mais atenção nos indícios que nos dá sobre seus interesses, para então com ele desenharmos seu percurso de aprendizagem.

Cunha (2016), igualmente, afirma que o aluno com transtorno do espectro autista também aprende. A aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e a aprendizagem escolar são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não imperativa; expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo.

Portanto, o aluno com autismo é sim, capaz de aprender. É preciso estar atento para a compreensão e orientação do seu desenvolvimento de aprendizagem. O bom educador é aquele que vai além dos laudos, que deixa de lado o que o autista não consegue, mas sim se preocupa em descobrir o que ele é capaz, o que é desejante para este aluno.

Cunha (2016) ainda enfatiza que se deve descobrir o que o aluno gosta de fazer. A partir daí traçar estratégias de ensino. Há sempre canais comunicantes que podem ser conectados para colorir o trabalho pedagógico. A partir do momento que há a busca pelo ponto de interesse do aluno aquele deve ser incluído no planejamento de ensino, há, então, a construção de uma metodologia ativa de aprendizagem, em que se coloca o aluno no foco e centro desse processo. Ao valorizar o que este aluno tem de melhor, trabalha-se em favor de sua autoestima, do seu prazer em querer aprender.

Ainda se tratando do ponto de interesse do aluno, Vygotsky (1983) afirma que é necessário conhecer a via de acesso de aprendizagem da pessoa para desenvolver uma educação de qualidade. Dessa forma, o ensino pode partir das habilidades da pessoa para, então, enfatizar o desenvolvimento de novas habilidades.

Já Vitor da Fonseca (2014) diz que para ensinar com eficácia é necessário olhar para as conexões entre a ciência e a pedagogia - ensinar sem ter consciência como o cérebro funciona é como fabricar um carro sem motor. Não se vê o motor, mas sem ele o carro não anda. Ele ressalta, ainda, que o cérebro humano dispõe de substratos neurológicos que são responsáveis pela gratificação ou recompensa decorrente do êxito ou do triunfo adaptativo, por isso, somos a espécie mais dependente da aprendizagem, nascemos para aprender a aprender se a conação estiver disponível e implícita.

Outro conceito importante é a mediação, pois, segundo Vygotsky, é a utilização de um elemento intermediário numa relação, trata-se de um processo ativo. Durante sua história, o homem armazena cada vez mais dados, gerando, assim, mais elementos mediadores (FERNANDES, 2004). A mediação em termos genéricos, na perspectiva de Vygotsky, é o processo de intervenção de um elemento intermediário de uma relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento (OLIVEIRA, 2009).

Vygotsky afirma que a criança não tem condições de percorrer sozinha o caminho do aprendizado; sendo assim, o professor e demais companheiros seriam fundamentais no seu processo de desenvolvimento. Mesmo o autor dando destaque ao papel da intervenção no desenvolvimento, seu objetivo era trabalhar a importância do meio cultural e das relações sociais, que estão sempre em transformação no processo de desenvolvimento humano. Ele jamais teve a intenção de propor uma pedagogia autoritária (OLIVEIRA, 2009).

Outro ponto de suma importância para se ter uma aprendizagem de qualidade é a afetividade. Para Cunha (2016) o afeto é científico: ao consumir o afeto, o cérebro recompensa o corpo por meio da sensação de prazer e de alegria. Ser afetivo não é ser adocicado. Ser afetivo é trabalhar com as qualidades, as emoções, os interesses e os sonhos que possuímos.

Na neurociência estuda-se que quando se faz o que gosta, o cérebro libera impulsos eletroquímicos que produzem a sensação de prazer, esses impulsos resultam em pensamentos, sentimentos, alegria e movimentos. Mas para se ter o sucesso desse mecanismo natural da nossa inteligência, é preciso possuir um instrumento que é fundamental: o afeto.

Vitor da Fonseca (2014) afirma que o afetivo, o cognitivo e o executivo estão em interação constante no processo da aprendizagem, porque as suas funções são indissociáveis em termos neurofuncionais, e porque os seus substratos neurológicos têm de operar em sintonia.

Por fim, sobre os afetos, Cunha afirma que:

Utilizar-se dos afetos naturais do aluno com autismo para educá-lo é canalizar suas emoções para o processo pedagógico. É trazer para o campo da educação o seu interesse e amor. As emoções deflagram mecanismos na memória que ajudam a conservação do aprendizado escolar. Um aluno que ama aprender aprende melhor; um professor que ama ensinar ensina melhor. (CUNHA, 2016, p. 100)

MÉTODO

Participante

O estudo foi realizado com um aluno que teve sua identidade preservada pelo uso do codinome Lucas. Ele foi diagnosticado de TEA aos 12 anos de idade. Lucas nasceu prematuro de 31 semanas e não foi acolhido em um serviço de intervenção e estímulo precoce para prematuros, o que acarretou muitos déficits, como ansiedade, baixa autoestima, muita dificuldade com a coordenação motora fina, dificuldades de compreensão ou significados abstratos, pouca tolerância para as frustrações. Lucas convive em sua casa com sua mãe e o padrasto (figura paterna atuante ao lado da mãe) e mais três irmãos. Visita o pai biológico e a irmã quinzenalmente, aos finais de semana. Lucas estava cursando o sétimo ano do fundamental II no período em que foi feito a pesquisa, frequenta uma escola privada de Vitória (ES), na qual ele está desde a educação Infantil. Ele faz uso de medicamentos, receitados pelo psiquiatra, ele fazia terapia com psicóloga e fonoaudióloga semanalmente, além desses acompanhamentos, ele frequentava o Espaço Kelly Lopes, no contra turno, onde ele participava de terapia em grupo com oficinas de música e de arte e aulas particulares com profissionais específicos de cada disciplina.

Materiais

O participante foi observado pela pesquisadora durante as aulas de matemática de reforço escolar, num total de dez aulas com duração de uma hora cada. No decorrer das aulas, foram selecionados e trabalhados os conteúdos necessários para facilitar a aprendizagem da disciplina de matemática do aluno com TEA.

Procedimento de coleta de dados

Após o cumprimento dos aspectos éticos e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade EMESCAM, a coleta foi iniciada. A pesquisadora entrou em contato com o responsável pelo espaço de terapias e reforço escolar, onde o sujeito da pesquisa frequenta, com a professora e a mãe do menor, para apresentar a proposta da pesquisa. Com autorização e assinatura do termo de consentimento de ambas, foi marcada uma entrevista semi estruturada com a professora de matemática da escola, na qual o aluno estava matriculado no ensino regular, e a mãe. Realizou-se duas entrevistas com duração de uma hora, com a mãe e a professora. No decorrer das aulas foram trabalhados os conteúdos selecionados e necessários para facilitar aprendizagem do aluno com TEA. Essas aulas foram registradas através de fotografias e relatórios, para análises mais

aprofundadas. As entrevistas, com a mãe e a professora, e as aulas com o sujeito da pesquisa aconteceram no Espaço pedagógico, Kelly C. F Lopes, na cidade de Vitória.

RESULTADOS

No primeiro momento a intenção era compreender as razões da demanda do aluno, para assim serem estabelecidas prioridades. A visão da mãe, antes das intervenções, era que: o aluno se queixava de não estar entendendo os conteúdos dados na sala de aula, ele não fazia as atividades de casa, estava desinteressado pela disciplina de matemática, a nota estava abaixo da média e com isso, a autoestima prejudicada, chegou a dizer que ‘não era capaz de aprender matemática e que odiava essa disciplina’. Vale salientar que nos resultados da neuroavaliação, o QI dele encontrava-se abaixo da média. No tocante a socialização, ele tinha um bom relacionamento com todos na escola, gostava dos colegas de classe.

Ao entrevistar a mãe, após as intervenções, ela disse que: “agora meu filho está mais confiante e seguro de que ele é capaz de aprender os conteúdos de matemática e com isso sua autoestima melhorou muito”.


Já a professora do aluno enfatizou que ele é carinhoso e atencioso. Sempre se interessou por matemática, apesar das dificuldades apresentadas. Na entrevista, antes das intervenções, ela disse o seguinte: “nem sempre ele consegue acompanhar as atividades propostas na sala de aula, ele acompanha melhor quando a atividade envolve tecnologia”. Em relação às tarefas de casa, antes das intervenções, vinha sem fazer e agora após as intervenções, ele faz o que está dentro de seus limites.

A primeira aula começou com uma conversa informal a respeito da disciplina de matemática, o aluno apresentou a apostila e caderno de matemática e disse que o conteúdo que estava sendo estudado era equação do 1º grau. Foi observado que as atividades da apostila estavam em branco, só no caderno que tinha algumas atividades copiadas pela professora e respondidas pelo aluno. O aluno disse “que não conseguia resolver os exercícios da apostila porque eram difíceis, por isso a professora passava aquelas atividades no caderno, pois possuíam um nível de dificuldade menor. Observou-se também que as atividades resolvidas pelo o aluno era impossível de entender, pois a letra era ilegível, a coordenação motora e noção de espaço muito ruim, o aluno demonstrou-se inseguro e total desinteresse em fazer as atividades proposta para aquela aula. O assunto de maior interesse do aluno foi falar sobre um jogo que ele tinha comprado e que para passar de fase tinha que descobrir uma senha secreta.


Na segunda aula, como ele estava estudando equação do primeiro grau, foi organizada uma atividade com jogos e desafios. (fotos 1, 2 e 3)

VAMOS JUNTOS DESCOBRIR OS NÚMEROS SECRETOS???


Dica 1: procure onde está escrito 1º passo, lá tem um recadinho para você;




Dica 2: Estoure um balão e encontre uma surpresa;



Dica 3: Encontre o mapa onde estão os números secretos para serem descobertos;




Dica 4: Qual o número que você encontrou no balão? Muito bem, bora resolver a questão!



Dica 5: Procure onde está escrito 2º passo e pegue seu último recadinho.

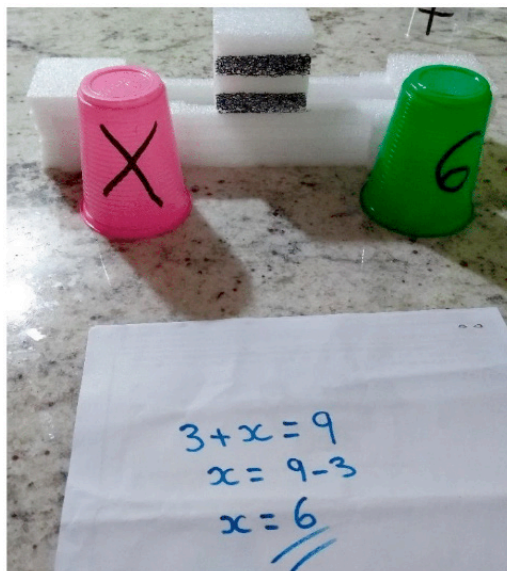
Parabéns você venceu!



(Foto 1)



(Foto 2)



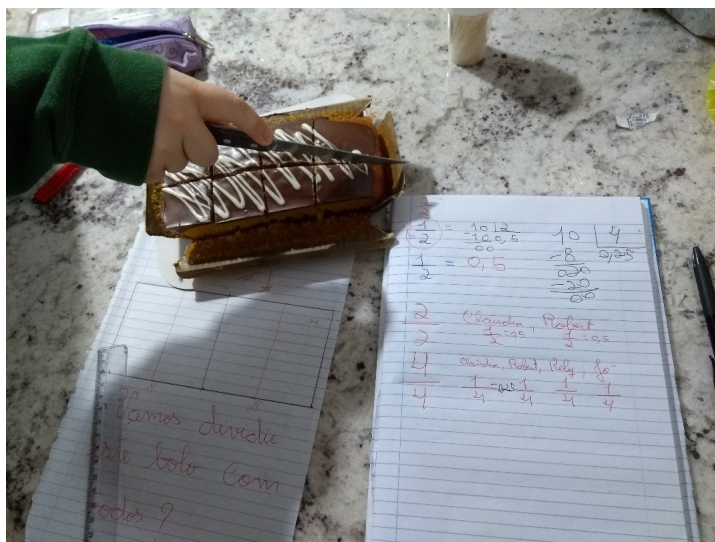
(Foto 3)

Na terceira e quarta aula, como o aluno demonstrou interesse nos jogos a pesquisadora estava alcançando seus objetivos através deles (foto 4). Ela preparou mais atividades utilizando jogos e com o seguinte objetivo: revisar os conteúdos de matemática das séries anteriores e assim descobrir as dificuldades que o aluno apresentava com os conteúdos anteriores e que estavam o levando a um desinteresse pela disciplina de matemática.



(Foto 4)

Na quinta aula a pesquisadora levou um bolo para explicar fração de uma forma lúdica e concreta, pois o próprio aluno havia pedido na aula anterior explicação sobre fração (foto 05). O aluno adorou e quis dividir o bolo com todos que estavam no contraturno. O objetivo foi alcançado, pois ele conseguiu assimilar o que era fração e como resolver algumas atividades com fração.



(Foto 5)

Então, nas demais aulas a pesquisadora começou a pedir para o aluno resolver as atividades no quadro, pois tinha um espaço maior e assim o ajudaria a ir melhorando sua coordenação motora. Aos poucos a pesquisadora foi passando algumas atividades da apostila no quadro, depois no caderno até o dia em que ela percebeu que o aluno estava seguro e confiante de que ele era capaz de aprender matemática e mostrou para ele que as atividades que ele estava fazendo eram da apostila e o quanto ele era capaz de fazer sim. (Fotos 6 e 7)

- Dificuldades com a coordenação motora;
- Dificuldades com enunciados grandes.

Diante dessas observações e estudos sobre as características do autista, a pesquisadora selecionou os conteúdos necessários para a efetivação da aprendizagem na disciplina de matemática sempre buscando trabalhar em cima do que era interesse do seu aluno e também, sempre que possível, utilizou recursos para poder aplicar a matemática, tentando mostrar para seu aluno que a matemática, em todo momento, tem aplicabilidade, porque se o aluno não enxerga essa aplicabilidade ele terá, possivelmente, dificuldade em conseguir aprender.

DISCUSSÃO À GUIA DE CONCLUSÃO

Apostou-se, dentro da perspectiva de Vygotsky (1997), no processo ativo da mediação entre o aprendiz, os materiais e a pesquisadora, com o objetivo de desenvolver práticas matemáticas e, conseqüentemente, instrumentá-lo para ele realizar as tarefas de modo independente. Aproveitando a afinidade do aluno por jogos e desafios, planejou-se, então, as aulas com o objetivo de valorizar o seu eixo de interesse e aproveitar ao máximo aquilo que ele demonstra ser capaz de fazer, respeitando suas limitações, e promovendo-o sempre a um novo desafio, procurando integrar seus interesses aos conteúdos estudados na sala de aula.

Ao ser encontrado o ponto de interesse do aluno aquele foi incluído no planejamento de ensino, sendo construído uma metodologia ativa de aprendizagem, na qual colocou-se o aluno no foco no centro da aprendizagem. Isso fez também com que o aluno se sentisse acolhido e seguro, contribuindo assim com sua autoestima.

ORRÚ (2012) afirma que, o autista é exclusivo enquanto pessoa. Embora tenha características peculiares no que se refere à síndrome, suas manifestações comportamentais diferenciam-se segundo seu nível linguístico e simbólico, quociente intelectual, temperamento, acentuação sintomática, histórico de vida, ambiente, condições clínicas, assim como todos nós. Portanto, nem tudo que venha dar resultado para uma pessoa com autismo serve de referência positiva à outra pessoa com a mesma síndrome. Por isso é importante que se tenha total compreensão das dificuldades apresentadas pelas crianças com autismo. Cada uma tem um desafio a ser superado e nós educadores exercemos um papel fundamental na vida dessas crianças. E a melhor ponte para se atravessar com essas crianças é a da afetividade. Cunha (2016) diz que o afeto é motor da amizade, que leva à cooperação e à interação social. Quando existe a cooperação, existe a inclusão. A classe deixa de ser apenas uma soma de indivíduos e passa a ser sociedade.

CONCLUSÃO

Por fim, o propósito do estudo foi alcançado, pois foram encontradas formas de amenizar as dificuldades com alguns conteúdos de matemática e também foi possível perceber mudanças comportamentais no aluno. Houve a construção de uma relação empática entre professor x aluno, baseada na afetividade, na qual foram trabalhadas as qualidades, as emoções, ajudando-o a ter confiança em si mesmo e reforçando sua autoestima. O ambiente acolhedor proporcionou um espaço de superação dos obstáculos e dificuldades em relação aos conteúdos de matemática. A variação de métodos e instrumentos didáticos utilizados nas intervenções facilitou a efetivação da aprendizagem para o aluno com autismo.

REFERÊNCIAS

- APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I**. Rev. bras. educ. espec., Bauru, v. 24, n. 1, p. 45-58, mar 2018.
- CUNHA, A.E. **Afetividade e Autismo**. Disponível em: <<http://www.autismos.com.br/afetividade-e-autismo-eugenio-cunha>> Acesso em: 14 mar. 2019.
- CUNHA, A. E. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- CUNHA, A. E. **Autismo na escola: 5. Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2018.
- FONSECA, Vitor da. **Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica**. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 31, n. 96, p. 236-253, 2014.
- FLEIRA, Roberta Caetano (2016). **Intervenções Pedagógicas para a inclusão de um aluno autista nas de matemática: um olhar vigotskyano**. 130 p. Dissertação (Mestrado em educação Matemática) – Universidade Anhanguera de São Paulo, São Paulo.
- Gadia, C., Tuchman, R., & Rotta, N. T. (2004). **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento**. Jornal de Pediatria, 80, 83-94
- GOMES, Camila Graciella Santos. **Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração**. Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 13, n. 3, p. 345-364, dez. 2007.
- LEITE, L. P.; LAURA, M. B.; MARTINS, O. **Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 63-92, 2013.
- MOREIRA, G. E. Resolvendo Problemas com Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: Desafios e Conquistas. **Educação Matemática em Revista - RS**, v.1, n.15, p.38-48, 2014. Disponível em: <http://sbemrs.org/revista/index.php/2011_1/article/viewFile/106/87>. Acesso em: 02 de set. 2019.

NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de; SCHMIDT, Carlo. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil**: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 557-572, nov. 2013.

O'CONNOR, I. M.; KLEIN P.D. Exploration of strategies for facilitating the reading comprehension of high-functioning students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, n. 34, p. 115-127, 2004.

ORRÚ, E. S. **Aprendizes com Autismo: Aprendizagem por eixos interesses em espaços não excludentes**. Petrópolis: Vozes, 2016.

RIBEIRO, Pedro; VELASQUES, Bruna Brandão. **Neurociências e Aprendizagem: Processos Básicos e Trantornos**. 1ªed. Rio de Janeiro: Rubio, 2014.

SACKS, O. **Um antropólogo em Marte**: sete histórias paradoxais. Tradução de: Bernardo Carvalho. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V**. Fundamentos da defectologia. Traducción: Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Org. Michael Cole, et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b. (originalmente publicado em russo, em 1934).

CURRÍCULO TRADICIONAL, EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 24/07/2020

Cecilia Aguirre

Universidade Federal da Bahia
Salvador, Bahia

<http://lattes.cnpq.br/4911181458180928>

RESUMO: Este ensaio apresenta algumas reflexões resultantes da pesquisa de pós-doutorado desenvolvida junto ao Grupo *Geotecnologias, educação e contemporaneidade* do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia e aborda alguns aspectos que tensionam a educação linguística e a formação de professores na atualidade. Na sociedade contemporânea, o processo de leitura e escrita está marcado pelo multiculturalismo, pela confluência de semioses e pelo consumo e produção dos gêneros do discurso através de tecnologias digitais. Esta realidade desafia as instituições educacionais, que pelo seu caráter conservador, ainda não exploram pedagogicamente as novas modalidades das práticas discursivas. Por isso, este ensaio objetiva defender um paradigma educacional que contemple multiletramentos e multimodalidade, conectividade, criatividade, interatividade, e colaboração, assim como mediação e intervenção, perspectiva mais de acordo com a sociedade conectada e com as expectativas e práticas dos jovens estudantes. Assim, começamos nos referindo à ideia de um

paradigma emergente (Lemke, 1994; Moraes, 1996; Nascimento e Hetkowsky, 2009) e currículo (Santos, 2002; Macedo, 2013; Preto, 2017; Almeida, 2020), para depois retomar as reflexões de Bagno e Rangel (2005), Mayrink e Costa (2017), Bueno (2019) sobre educação linguística e tecnologias nos cursos de Letras. Por fim, em acordo com Rojo (2013, 2017) defendemos a pedagogia dos multiletramentos e discutimos algumas das implicações do atual currículo dos cursos de Letras na formação inicial de professores.

PALAVRAS - CHAVE: Currículo. Multiletramentos. Tecnologias digitais. Formação de professores.

TRADITIONAL CURRICULAR MODEL, LINGUISTIC EDUCATION AND TEACHER TRAINING

ABSTRACT: This paper presents part of the discussions resulting from the postdoctoral research undertaken at *Universidade do Estado da Bahia* within the research group *Geotecnologias, educação e contemporaneidade* and aims to pinpoint some of the aspects that affect linguistic education and teacher training nowadays. In our contemporary society, the process of reading and writing is signalled by multiculturalism, by the confluence of semiotic systems and by subjects that are at once producers and consumers of digital discursive genres. This configuration defies educational institutions, which, due to their conservative nature, still resist exploring the new discursive practises. Thus, this essay intends to defend the

paradigm that understands education as a multicultural, multisemiotic, connective, creative, interactive and collaborative process, more in accordance with present day society as well as with the expectations and practices of our young students. Therefore, we start by addressing the idea of emerging (Lemke, 1994; Moraes, 1996; Nascimento e Hetkowski, 2009) and syllabus (Santos, 2002; Macedo, 2013; Preto, 2017; Almeida, 2020), to later address its implications on linguistic education, language teaching and teacher training (Bagno e Rangel, 2005; Baptista, 2016, Mayrink e Costa, 2017; Bueno, 2019). Finally, in accordance with Rojo (2013, 2017) we defend the approach of multiliteracy pedagogy and discuss the implications of the current syllabus with reference to Linguistic Education courses.

KEYWORDS: Curricular model. Multi-literacy. Digital Technologies. Teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

A pandemia que assola a humanidade colocou em evidência as carências, a desigualdade e a desumanidade de distintas parcelas da sociedade, mas também desencadeou grande polêmica no âmbito educacional a respeito do chamado ensino remoto, que contempla, entre outras possibilidades, o uso de tecnologias digitais. De fato, as distintas portarias ministeriais que impuseram a substituição das aulas presenciais pelo denominado ensino remoto (Portaria N° 343 de 17 de março e Portaria N° 544 de 16 de junho, ambas de 2020), colocaram em discussão o uso de tecnologias digitais no ensino básico e superior, a formação de professores e a falta de políticas públicas consistentes que poderiam ter tornado essa medida plausível e menos conflitiva. A adesão a essa medida foi desigual, sendo mais rapidamente adotada pelas instituições privadas, porém discutida pelas instituições públicas, menos equipadas tecnologicamente, com professores que não foram capacitados previamente para essa modalidade e com um público que majoritariamente carece dos meios para acompanhar aulas virtuais. Desta forma, as instituições públicas de ensino se viram confrontadas com uma solução emergencial que permitiria dar continuidade ao calendário acadêmico e justificar o salário dos professores. Surgiram então questões tais como a invisibilidade ou a voz do professor nesse processo, a falta de políticas públicas oportunas e consistentes que capacitassem os professores e equipassem escolas e universidades, a consequente precarização do trabalho docente, a possível substituição da figura do professor pela tecnologia, questões éticas sobre a divulgação pública de imagem, a sobrecarga de trabalho, entre outras.

As questões levantadas acima nos permitem refletir sobre alguns aspectos que dizem respeito a inserção da universidade na sociedade atual, considerando que o mundo contemporâneo mudou, o perfil dos estudantes mudou, mas a universidade e consequentemente a escola não estão acompanhando essas mudanças. Vários autores já apontaram para o conservadorismo que caracteriza à instituição escolar

(Moraes, 1996; Baptista, 2016) e discutiram as dificuldades que a universidade enfrenta para a atualização curricular e divulgação do conhecimento (Bagno e Rangel, 2005; Mayrink e Costa, 2017, Bueno, 2019). Dessa forma as instituições se caracterizam como autoritárias e patriarcais, pautadas num currículo fragmentado, centrado no ensino e no poder do professor, privilegiando o ensino monolíngue e monocultural (Baptista, 2016, pg. 69).

No que tange especificamente a educação linguística, ensino de línguas e formação de professores, também devem ser feitos vários apontamentos. O processo de leitura e escrita na sociedade contemporânea, marcado pelo multiculturalismo, pela confluência de semioses, e pelo consumo e produção dos gêneros discursivos através de tecnologias digitais desafia as instituições educacionais, que pelo seu caráter conservador, ainda não atualizaram seus currículos de forma a formar professores que explorem pedagogicamente essas novas práticas discursivas e façam uso ponderado de tecnologias digitais. Assim, neste ensaio defenderemos um paradigma educacional que contemple multiletramentos e multimodalidade, conectividade, criatividade e interatividade, intervenção, colaboração e mediação, por entender que está mais de acordo com a sociedade conectada atual e com as expectativas e práticas dos jovens estudantes.

Para fundamentar nosso posicionamento, na primeira sessão, discutiremos a noção de paradigma emergente e currículo segundo Lemke, 1994; Moraes, 1996, Hetkowsky e Nascimento, 2009, Santos, 2002, Macedo, 2013, Preto, 2017, Almeida, 2020; para depois relacionar essa discussão com as reflexões de Bagno e Rangel (2005), Baptista (2016), Mayrink e Costa (2017), Bueno (2019) e Rojo (2013, 2019) sobre educação linguística e tecnologias nos cursos de Letras.

2 | PARADIGMAS EM CONFRONTO

Como mencionamos anteriormente, as instituições públicas de ensino básico, assim como de ensino superior, de forma geral, ainda seguem um modelo educacional pautado pela sociedade moderna, que se destaca pela centralidade e poder do professor e pelo foco no ensino. A este paradigma opõe-se um paradigma emergente, um modelo de educação que procura incorporar as mudanças do mundo contemporâneo, caracterizado por ser interdependente e interativo, individual e plural, articulado e multiplicado mediante o uso de recursos de voz, dados, imagens e textos (Moraes, 1996, pg. 14).

Em 1994, Jay Lemke antecipou o conflito que se estabeleceria entre a noção de educação fundamentada no tradicional currículo prescritivo e homogeneizante e uma educação pautada pelo acesso livre à informação, com ênfase no processo de aprendizagem. No contexto brasileiro, faremos referência a essa dicotomia a partir

do pensamento de alguns pesquisadores da área da Educação.

Moraes (1996) descreve as influências do “velho paradigma” da ciência positivista na educação, contrapondo-o a um paradigma educacional emergente, influenciado pelos avanços da ciência desde fins do século XIX e início do século XX, novo paradigma que considera o conhecimento em permanente estado de “vir a ser”. Para a autora, através desta nova concepção do conhecimento como inacabado, em permanente construção, o mundo e a sociedade precisam ser abordados a partir de uma visão ecológica integradora, destacando a importância do contexto e da cultura. Este giro radical, no âmbito educativo, leva a colocar o foco no indivíduo e no processo de aprendizagem, no sujeito coletivo, e numa escola que amplia seus espaços de convivência e de aprendizagem, quebrando as paredes em direção à comunidade. A autora o define como um “paradigma [...] de natureza construtivista, interacionista, sociocultural e transcendente” (Moraes, 1996, pg. 17). Neste sentido, enfatiza a necessidade de adotar “programas, horários, *currículos mais flexíveis* e adaptáveis às condições dos alunos” (Moraes, 1996, pg. 19. Destaque nosso).

Desde outra perspectiva, Hetkowski e Nascimento (2009) entendem que o processo histórico na modernidade aprofundou as diferenças sociais, intencionalmente elaboradas, originadas na base dos processos civilizatórios ocidentais. Para os autores, neste contexto a ideia inicial de educação se ateve ao projeto de homogeneização e sujeição da massa trabalhadora aos interesses das elites, ficando o pensamento crítico e o exercício da reflexão para uns poucos iluminados. A educação constituída dessa forma implicava num sujeito passivo, que memorizava o que se lhe ensinava sobre o mundo de forma fragmentada e desconexa (épocas, disciplinas, teorias), sem ter a possibilidade, o incentivo, de refletir sobre o mundo e fazer suas escolhas. Os autores concluem que a educação acabou se tornando instrumento de exclusão social e de acirramento das diferenças, pois embora pregando a universalidade da educação, as práticas e os conteúdos diferenciavam entre educandos das classes privilegiadas e populares, deixando estas últimas fora da racionalidade moderna e, portanto, marginalizados, considerados perigosos para a ordem social.

Em contraposição a essa perspectiva, os autores defendem um processo educacional que ajude os indivíduos a conhecerem a si próprios e aos outros, a construir relações de reciprocidade, de respeito mútuo e de negociação permanente ao longo das suas vidas, seja na perspectiva individual, social ou coletiva. Concluem que sem a atuação da educação, se estabelece a lei do mais forte e a opressão de uns sobre outros. Nessa perspectiva ressaltam:

Parafraseando Freire (2000), a educação é um ato comunicativo, que sintetiza a complexidade da interação entre comunicação e educação. Essa disponibilização consciente de um mais comunicacional,

ultrapassa as reflexões da educação formal, penetra nos meios de comunicação de massa, nas formas da cultura midiática, nas potencialidades das TICs, e nos processos sociais coletivos, criando novos espaços onde a dialética interna é capaz de apontar novas discussões e criações para um bem-estar de todas as classes sociais...” (Hetkowski e Nascimento, 2009. Pg. 156)

Em síntese, os autores se situam dentro da nova perspectiva das ciências e do conhecimento, contextualizado, colaborativo e dialógico, perspectiva na qual as tecnologias de informação e comunicação tem um papel preponderante na constituição de redes de solidariedade e de formação. Porém, apesar dessa indissociabilidade entre educação e comunicação defendida por (Hetkowski e Nascimento, 2009), para Santaella (2011) a escola perdeu a oportunidade de aproveitar as potencialidades educacionais dos meios de comunicação em massa. Santaella adverte, porém, que desta vez a escola não deve ficar à parte dos avanços da era tecnológica.

Não obstante, incorporar o trabalho com multiletramentos e, concomitantemente, com tecnologias digitais requer muito mais do que a iniciativa do professor: supõe repensar os currículos das licenciaturas e os currículos escolares, além de pressupor um forte e consistente investimento em políticas públicas para capacitar professores e equipar escolas.

Entre os diversos pesquisadores que pensam o mundo atual, o papel da escola, tecnologias, currículo e formação de professores, podemos mencionar, entre outros, Edméa Santos, Roberto Macedo, Nelson Preto e Maria Elizabeth Almeida.

Edméa Santos (2002), afirma que o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural, e como tal vai muito além da redução a um elenco de disciplinas e pré-requisitos, reproduzindo a divisão do trabalho segundo o modelo fordista, que programa, ordena e encadeia o processo no qual cada professor é convocado a assumir uma parte. Na visão da autora, um currículo como construção cultural situada se define como

“Um currículo multirreferencial em rede que permita que as competências dos sujeitos sejam solicitadas/(re)significadas no processo como um todo, onde a gestão dos saberes não se limite apenas à produção dos recursos/conteúdos, mas ao acompanhamento do processo que ganha potenciais co-autores, os estudantes”.
(Santos, 2002, pg. 120)

Para Roberto Macedo (2013) o currículo hoje institucionalizado se constitui em uma proposta ideológica que legitima ou deslegitima conhecimentos, atividades, configurações culturais e necessidades sócio educacionais, tratando-se de um currículo prescritivo, desenhado *a priori* sem considerar os atores que envolverá. Pelo contrário, o autor pensa em termos de “atos de currículo” como compromissos educativos e formativos, referenciados socialmente, premissa fundamental a

partir da perspectiva socioconstrucionista e política que adota, propondo assim a criação de atos de currículo responsáveis e responsivos, seguindo o pensamento bakhtiniano. Em outras palavras, afastando-se da noção de um currículo prescritivo e restritivo propõe, através dos atos de currículo, reivindicar o direito de decidir sobre aquilo que se considera de fato formativo. Para Macedo, um currículo assim pensado agrega compreensão e intervenção, cultura e política à práxis pedagógica, política no sentido de exercício da opção, da construção curricular pautada em princípios democráticos, de integração das diferenças, envolvendo o coletivo de pessoas interessadas na transformação do currículo e nas práticas educacionais, de forma a implica-los como atores responsáveis e autores responsivos às decisões sobre o currículo.

Nelson Preto (2017 pg. 148) se manifesta contra os currículos únicos, as bases curriculares nacionais, exames e sistemas de avaliação que tratem o diferente como igual. Ele defende currículos “arejados” (Macedo, 2013), que respeitem realidades e saberes locais, que tenham em práticas do fazer seus elementos mais criativos. Elogia a atitude dos professores, que mesmo sem formação ou capacitação adaptam as tecnologias aos modelos pedagógicos que conhecem e aos currículos historicamente definidos. O autor vai ainda mais longe ao convoca-los a retomarem seu papel de lideranças intelectuais na luta contra as atuais políticas controladoras que atentam contra seu protagonismo e autonomia e os intima a promover uma revolução repensando a educação, o *currículo* e o próprio fortalecimento de professores e professoras nesse processo, como profissionais solidários, comprometidos socialmente e ativistas sociais. (Preto, 2017, pg.175. Destaque nosso)

Por outro lado, no que se refere às tecnologias digitais, o autor afirma ter crescido mundialmente de forma bastante significativa o movimento em torno à ciência aberta e cidadã, que se articula com ações no mundo acadêmico em favor do acesso aos dados de pesquisa, para garantir a divulgação das informações científicas. É o que se denomina o movimento *hacker*, (Preto, 2017, pg. 146), fundamentado na ideia de que o compartilhamento de informações é benéfico para o avanço da sociedade. Para o autor, pensar a cultura *hacker* implica no apoio aos movimentos entorno do aberto, incluindo pesquisas e debates acadêmicos e políticos sobre *softwares* e *hardwares* livres, sobre o acesso aberto às publicações científicas, os dados abertos, a governança e os parlamentos abertos, a educação aberta para, desta forma, pensar na possibilidade de uma aproximação mais profunda entre educação, cultura, ciência e tecnologia, implantando-se o que ele denomina uma educação com *um jeito hacker de ser*. (PRETO, 2017, pg.148. Destaque nosso)

Em relação ao acesso aberto a publicações científicas mencionado acima, faremos referência à Revista e-Currículo. Almeida *et al* (2020) analisaram a

conceituação de pesquisadores em torno de temas como tecnologias, educação e currículo mediante uma revisão sistemática da literatura, para a qual tomaram como base as publicações na Revista e-Curriculum, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no prazo dos seus quinze anos de existência, de 2005 até 2020. A mencionada revisão objetivou identificar as publicações que abordaram a tecnologia nos contextos de educação e currículo.

Como resultado final desta revisão sistemática da literatura, as autoras concluem que, sendo a função primordial de uma publicação científica “a democratização do saber construído pela academia colocando-o acessível ao debate com a sociedade” (Almeida *et al*, 2020, pg. 630), a Revista e-Curriculum tem desempenhado sua função social, oferecendo publicações de acesso livre respeitando as normas de qualidade, pertinência e atualidade dos seus trabalhos.

As publicações analisadas pelas autoras revelam olhares e preocupações da comunidade acadêmica atravessando todos os níveis educacionais. Elas referenciam os principais consensos entre os pesquisadores seja quanto ao professor e sua imbricação na cultura digital, seja quanto à concepção colaborativa de aprendizagem e o perfil do estudante contemporâneo, entre outros temas relevantes. Aqui destacaremos apenas aqueles consensos que dizem respeito ao currículo e à formação de professores.

As autoras observam a preocupação dos pesquisadores quanto ao potencial das tecnologias para a formação de professores, as quais devem ser abordadas de forma crítico-reflexiva, construtiva e contextualizada, através da sua *integração ao currículo* e aos contextos de formação e prática pedagógica. Ressaltam a importância dada à análise do conhecimento profissional pelos professores, à constituição de grupos de estudo e comunidades de prática para a aquisição de autonomia, e conseqüentemente, de inovações curriculares a partir da prática escolar.

Para Almeida (2016, apud Almeida *et al*, 2020, pg. 626)

“As tecnologias digitais de informação e comunicação se constituem, sobretudo, como linguagem e instrumento da cultura, estruturante do pensamento, do conhecimento e do *currículo* [...] que acentua a necessidade de apropriação crítica da tecnologia, situando-a como atividade intencional inerente das relações humanas na cultura”. (Almeida, 2016, apud Almeida *et al*, 2020, pg. 626. Destaque nosso)

As autoras concluem que sendo estruturantes da atividade pedagógica, a introdução das tecnologias no contexto escolar não deve constituir um objetivo em si mesmo. Relativo à sua concepção de tecnologias no mundo contemporâneo na formação de professores, (Almeida 2016, apud Almeida, 2020) define o Web

currículo como “um processo de imbricamento das TICs no desenvolvimento do currículo em atividades pedagógicas nas quais professores e alunos se apropriam destas tecnologias e as utilizam para aprender, como se elas fossem invisíveis”

Em síntese, o confronto apontado por Lemke em 1994 entre um currículo prescritivo com foco no ensino e um currículo libertador com foco na aprendizagem foi discutido no contexto acadêmico brasileiro através do pensamento dos pesquisadores referenciados, abarcando um período de vinte e quatro anos. Do confronto de paradigmas e concepções de currículo apresentados, concluímos que todos os autores aqui referenciados destacam a relevância do currículo, entendido como um artefato situado, construído colaborativamente entre todos os atores implicados, responsável e responsivo ao contexto no qual se aplica, e imbricado na cultura digital, a qual se constitui em estruturante subjacente da atividade pedagógica. Não obstante, concordamos com Baptista (2016, pg.71) em que o primeiro modelo de currículo ainda é dominante sobretudo nas instituições públicas de ensino, especialmente nos cursos de Letras, sobre os quais trataremos na seção abaixo.

3 I EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA, TECNOLOGIAS E O CURRÍCULO DOS CURSOS DE LETRAS

Embora exista na academia brasileira, como vimos, uma profícua reflexão sobre currículo, tecnologias e processo de ensino e aprendizagem, Bagno e Rangel (2005) apontaram para a pouca incidência dessa vasta produção de conhecimento nas áreas sociais de forma geral e particularmente na escola (fundamental e média). Segundo os autores essa situação se estende inclusive aos próprios cursos de graduação, onde ainda há professores que se limitam a repetir postulados canônicos sem aborda-los criticamente nem propor novas conceituações. Concluem que em consequência disso os futuros professores se formam sem ter tido acesso a discussões atuais sobre língua e ensino, tendo que recorrer a velhas práticas de ensino mecânico e normativo, que reforçam o ensino da gramática em lugar de privilegiar o desenvolvimento da proficiência oral e escrita do estudante. Seja por causa do caráter restrito ou da deficiente divulgação da pesquisa acadêmica, seja por causa de um currículo que adere a obsoletos preceitos educacionais, os autores denunciam que muitos estudantes dos cursos de Letras se formam sem ter conhecido estudos em pragmática linguística ou letramento.

Essa reflexão data de 2005. Hoje, quinze anos depois, observamos que houve algumas mudanças a respeito desse cenário, porém ainda há carências e descompassos que evidenciam o confronto, a luta, entre o velho currículo prescritivo e um currículo social e culturalmente relevante.

Mayrink e Costa (2017, p. 152) observam que a maioria dos projetos

pedagógicos dos cursos de Letras do Brasil ainda não oferecem a seus licenciandos disciplinas específicas sobre o uso de tecnologias digitais na prática pedagógica. Da mesma forma, muitos cursos ainda não contemplam o 20% da sua carga horária na modalidade semipresencial, regulamentada a partir da LDB N° 9394/96, que dispõe sobre o Ensino a Distância como modalidade de ensino, e pela Portaria Ministerial n° 4.059, de 10 de dezembro de 2004.

Por outro lado, Rojo (2019) e Bueno (2019) ressaltam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como marco legal que apoia e incentiva a inserção de tecnologias digitais na escola, promovendo assim práticas pedagógicas inovadoras. Rojo (2019, pg. 6) reconhece um lento avanço na direção do trabalho com multiletramentos e tecnologias no ensino básico, já que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) desde 2016 vem solicitando nos editais a apresentação de objetos de aprendizagem, (ODAs), como agregado às propostas didáticas dos livros didáticos, e destaca que o PNLD/2021, destinado ao ensino médio, por influência da BNCC, foi denominado PNLD *Conectado*. Desta forma, afirma que serão disponibilizados materiais e propostas didáticas para projetos de multiletramentos, dos quais o letramento digital constitui um subgrupo.

Neste sentido, defendemos a atualização urgente dos projetos pedagógicos dos cursos de Letras, para formar licenciandos no uso crítico e responsável de tecnologias digitais, dentro da pedagogia dos multiletramentos, de forma a sanar o descompasso, o hiato existente entre sua formação inicial e sua atuação profissional. Concordamos com Kenski (2003, apud Almeida *et al*, 2020, pg.624) quando afirma que o professor em formação, enquanto sujeito contemporâneo, está imbricado na cultura digital, tendo sua forma de pensar, sentir e agir transformada pelas tecnologias e, por este motivo, a sua formação e sua prática pedagógica não devem acontecer fora desse contexto.

O trabalho a partir do conceito de multiletramentos permite integrar tecnologias e ensino da linguagem, pois muitos dos gêneros do discurso que circulam em sociedade o fazem no suporte tecnológico-digital. De acordo com Rojo (2013, pg.14) os multiletramentos abordam dois tipos de multiplicidade, quais sejam, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na significação dos textos multimodais assim como a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos leitores/autores contemporâneos através dessa significação. Ainda segundo Rojo (2017, pg.4) não basta a escola abordar os letramentos da letra ou do impresso, os gêneros discursivos tradicionais ou do cânone. Para a autora urge a escola focar os multiletramentos e os novos letramentos, ou letramentos digitais, definidos como um subconjunto dos multiletramentos. Com base em Lankshear e Knobel (2007, apud Rojo 2017, pg.4), os novos letramentos se definem principalmente a partir de um novo *ethos*, quer dizer, uma nova maneira de se ver no mundo contemporâneo, que prioriza a interatividade,

a colaboração, a (re)distribuição do conhecimento, em detrimento da autoria e da posse controlada do conhecimento por distintas agências como a escola, editoras e universidades.

Concordamos com Baptista (2016, pg. 73) em que o ensino de outra língua se articula com essa perspectiva dos multiletramentos, no sentido em que a Educação Linguística entende os sujeitos, as práticas de linguagem e o ensino de forma integrada, não fragmentada, e que considera a convergência de semioses para a produção de sentidos dentro das próprias comunidades de prática. Desta forma, as práticas letradas dentro do âmbito educacional podem contribuir para a formação de leitores e escritores críticos e reflexivos.

Contudo, urge a atualização dos projetos pedagógicos e das matrizes curriculares dos cursos de Letras, de forma a contemplar o 20% da carga horária na modalidade a distância e a oferta de disciplinas que promovam a reflexão sobre tecnologias digitais na educação. Urge a capacitação do professor de ensino superior em quanto ao uso pedagógico de tecnologias digitais, de forma que possibilite desenvolver na formação inicial de professores uma concepção crítico-reflexiva, construtiva e contextualizada que imbrique tecnologias digitais, currículo, contextos de formação e prática pedagógica.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos que discutem a educação e o currículo, concordamos com a concepção de currículo como artefato situado, construído colaborativamente entre todos os atores implicados, responsável e responsivo ao contexto no qual se aplica, e imbricado na cultura digital, a qual se constitui em estruturante subjacente da atividade pedagógica. No entanto, reconhecemos que nas instituições públicas, especificamente nos cursos de Letras, ainda prevalece um modelo de currículo que além de ser prescritivo e homogeneizante, desconsidera as características do mundo e do estudante contemporâneo, o que prejudica tanto a qualidade do ensino quanto a formação dos jovens professores.

A inserção de tecnologias digitais no âmbito educacional está regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases Nº 9394/96, que define o Ensino a Distância como modalidade de ensino, e pela Portaria Ministerial nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, a qual dispõe sobre a oferta de 20% da carga horária dos cursos de nível superior na modalidade semipresencial, entre outras normativas. A recentemente aprovada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui o marco legal que apoia e incentiva a inserção de tecnologias digitais na escola, promovendo assim práticas pedagógicas inovadoras. Em consequência, as licenciaturas em Letras, através dos respectivos projetos pedagógicos e matrizes curriculares devem assumir

a responsabilidade de promover a reflexão sobre as implicações e potencialidades das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, cumprindo desta forma com sua missão social: formar professores críticos e engajados na construção do conhecimento pela inter-relação entre novos saberes, a sociedade e o mundo contemporâneo.

Do acima exposto se depreende que o sistema educacional como um todo está sendo desafiado pelas tecnologias digitais, instigado a mudar de forma a integrar um estudante conectado, que participa de comunidades virtuais, que interage, cria conteúdos e se posiciona. Neste contexto, o papel do professor precisa ser redefinido também, deixando para trás o professor conteudista para se tornar um facilitador, um moderador entre o conhecimento e um aluno autônomo e participativo. Em conclusão, defendemos um paradigma educacional que contempla multiletramentos e multimodalidade, conectividade, criatividade, interatividade e intervenção, colaboração e mediação, por entender que está mais de acordo com a sociedade conectada atual e com as expectativas e práticas dos jovens futuros professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; PERRIER, Gerlane; GONÇALVES, Lina; MUÑOZ, Cleide. Currículo e tecnologia: revisão sistemática de literatura no âmbito da revista científica e-Curriculum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo. V.18, n.2, pgs. 614-635 abr./jun. 2020. DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i2p614-635>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/48104>. Acesso em 22 julho 2020.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. Tarefas na educação linguística no Brasil. **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982005000100004. Acesso em 18 julho 2020.

BAPTISTA, Livia M. T. R. Multiletramentos, letramento visual e ensino de espanhol. Algumas questões sobre as práticas comunicativas contemporâneas. *In*: BAPTISTA, Livia M. T. R. (org.) **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. Pg. 65-83.

BUENO, Simone. Língua e tecnologias de aprendizagem na escola. *In*: FERRAZ, Obdália (org.) **Educação, (multi) letramentos e tecnologias**. Tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019. P. 189- 204.

HETKOWSKI, Tânia; Menezes, Cátia. Práticas de multiletramentos e tecnologias digitais: múltiplas aprendizagens potencializadas pelas tecnologias digitais. *In*: Ferraz, Obdália (org.) **Educação, (multi)letramentos e tecnologias**. Tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura. Salvador: EDUFBA, 2019.

LEMKE, Jay. **The coming paradigm wars in education: curriculum vs information access**. *Computers, Freedom and Privacy Conference*. Chicago: March 1994. Disponível em: <http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/694454/12425254/1306521371827/ParadigmWars.pdf?token=N8Phf84fJsmptTJaQ%2BdXOem3yEc%3D>. Acesso em 18 julho 2020.

MACEDO, Roberto. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrucionismo curricular em perspectiva**. [Online] Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Disponível em: <https://books.google.com.br/>. Acesso em: 20 julho 2020.

MAYRINK, Monica; COSTA, Heloisa. Caminhos investigativos na articulação entre ensino de línguas e virtualidade: reflexões para a elaboração de programas de formação de professores. *In: EL KADRI, Michele; ORTENZI, Denise; RAMOS, Samantha. (Orgs.) Tecnologias digitais no ensino de línguas e na formação de professores: reorganizando sistemas educacionais*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2017. p.151-168

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: Implicações na formação do professor e nas práticas pedagógica. **Em Aberto**, Brasília, ano 16. n.70, abr./jun. 1996. Acesso em: 19/07/2020. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1053/955>. Acesso em 10 julho 2020.

NASCIMENTO, Antonio D, and HETKOWSKI, Tânia M. Educação e comunicação. *In: NASCIMENTO, Antonio D, and HETKOWSKI, Tânia M. (orgs.) Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p. ISBN 978-85-232-0565-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 16 abril 2020.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, Vol. 38, Nº1, Jan-jul 2017. DOI <http://dx.doi.org/10.23925/2318-7115.2017v38i1a2>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Aceso em 22 julho 2020.

ROJO, Roxane. Prefacio. *In: Azevedo, Isabel; Costa, Renata. (orgs.) Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas*. [online] Editora Edgard Blücher, 2019. Disponível em: <https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/multimodalidade-e-praticas-de-multiletramentos-no-ensino-de-linguas-1583>. Acesso em 20 junho 2020.

SANTAELLA, Lucia. **Educação tradicional e educação ubíqua**, 2011. Disponível em http://www.youtube.com/watch?v=gvhAmHXtESE&playnext=1&list=PLA066F5F0D1056BEB&feature=resul_ts_main. Acesso em 19 junho 2020.

SANTOS, Edméa. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun., 2002. Disponível em: https://www.ufjf.br/grupar/files/2014/09/Formacao_de_professores_e_Cibercultura.pdf. Acesso em 18 junho 2020.

UM OLHAR CRÍTICO-REFLEXIVO ANTE AOS DESAFIOS DO PNE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OFERTA E QUALIDADE NO MUNICÍPIO DE MANAUS

Data de aceite: 01/09/2020

Gerilúcia Nascimento de Oliveira

Universidade do Estado do Amazonas- UEA

RESUMO: Este trabalho versa a análise do atendimento da educação infantil na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) no município de Manaus a partir do olhar reflexivo de Paulo Freire, considerado um dos pensadores mais notáveis da história da Pedagogia Humanística, tendo influenciado o movimento da pedagogia crítico-reflexivo. Diante dos pressupostos freirianos, pretende-se provocar uma reflexão crítica a partir dos dados coletados, visando os novos desafios da oferta e qualidade diante do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), cujos dados apontam a permanência da exclusão e negação do reconhecimento da condição da criança como sujeito de direito, em especial a uma educação infantil de qualidade que assegure sua condição de ser criança e sujeito protagonista nos espaços públicos. Parte-se de uma abordagem crítico-reflexiva propondo um olhar sistêmico sobre escola e a educação, propõe uma reflexão a partir do contexto da crise da modernidade e das proposições do paradigma do pensamento complexo. Para subsidiar a reflexão utiliza-se das contribuições de Paulo Freire (2000) que propõe pensar a educação como uma aposta para o diálogo e para a indignação como forma irrevogável de lutar, denunciando e anunciando com a veemência os casos de abandono e negligência. O estudo

terá como propositura realizar uma investigação bibliográfica e documental como fonte de análise e observação do contexto atual, refletindo sobre desafios a ser enfrentada no processo de qualidade no atendimento a criança da Educação Infantil em particular a fase pré-escolar, com atendimento em 2016 em percentuais de cem por cento de matrícula para os alunos nas instituições municipais de Educação Infantil. Sendo estas questões um campo fértil para novas pesquisas e possíveis estudos aprofundados que demonstrem as reais condições de respeito às necessidades da criança em cada fase do seu desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: PNE. Políticas Públicas. Crianças. Pedagogia crítico-reflexiva.

ABSTRACT: This work deals with the analysis of the attendance of early childhood education in the Municipal Education Secretariat (SEMED) in the city of Manaus from the reflective look of Paulo Freire, considered one of the most notable thinkers in the history of Humanistic Pedagogy, having influenced the critical pedagogy movement -reflective. Given the Freirian assumptions, it is intended to provoke a critical reflection from the data collected, aiming at the new challenges of supply and quality before the National Education Plan - PNE (2014-2024), whose data point to the permanence of exclusion and denial of the recognition of the condition of the child as a subject of law, especially to a quality early childhood education that ensures his condition of being a child and protagonist subject in public spaces. These questions being a fertile field for new research and possible in-depth studies that

demonstrate the real conditions of respect for the child's needs at each stage of their development.

KEYWORDS: NE. Public policy. Children. Critical-reflexive pedagogy.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho consiste em analisar o atendimento da educação infantil na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) no município de Manaus, a partir do olhar reflexivo de Paulo Freire, demonstrando uma real preocupação e interesse pelo desenvolvimento infantil.

Paulo Freire acreditava que todo ser humano é capaz de aprender, desenvolver a partir de sua própria existência e experiência de vida, desta forma, torna indispensável o reconhecimento da participação das crianças em suas atividades, compreendendo que elas são capazes de exercer determinadas tarefas a partir de seu convívio social e de suas experiências estabelecidas. Podemos averiguar que Freire visava à importância deste aprendizado tornando-o um momento prazeroso, destacando a importância da parceria entre a escola, a família e a comunidade.

Diante deste reconhecimento de que a criança é capaz de participar, atuar no meio social, apresentaremos a seguir uma investigação bibliográfica e documental como fonte de análise e observação do contexto atual, refletindo sobre desafios a ser enfrentada no processo de qualidade no atendimento a criança da Educação Infantil em particular a fase pré-escolar com atendimento em 2016 em percentuais de cem por cento de matrícula para os alunos nas instituições municipais de Educação Infantil, mediante do Plano Nacional de Educação - PNE.

Cabe mencionar, a insistência de Paulo Freire em defender a necessidade de um ensino realizado através do diálogo, com o incentivo à participação e ao exercício da reflexão crítica. Neste sentido, este estudo versa a análise do atendimento da educação infantil na Secretaria Municipal de Educação - SEMED no município de Manaus a partir do olhar reflexivo de Freire e dos novos desafios da oferta e qualidade diante do Plano Nacional de Educação - PNE (2014- 2024).

Torna-se ainda mais relevante quando se observa o segmento creche, pois o percentual de 50% permanece com a análise de vinte anos sem avanços significativos na matrícula efetiva na rede municipal e particular. Pretendemos analisar o percentual de atendimento da faixa etária de 04 a 05 anos no Brasil, pois obtivemos 87,9% em 2013 e no Amazonas 75,9% no mesmo ano. Já o atendimento de 00 a 03 anos no Brasil atinge somente 27,9% e no Amazonas o percentual atingiu somente 8,3% da população infantil em 2013.

2 | DESENVOLVIMENTO

A ênfase na dimensão política das atividades na educação efetivamente permeia as manifestações do notável educador Paulo Freire em suas ações frente à qualidade da escola pública e popular a todos. Em um primeiro documento elaborado por sua administração e publicado no Diário Oficial do Município de São Paulo, em 1º de fevereiro de 1989, no texto intitulado “Aos que fazem a Educação conosco em São Paulo”, encontra-se entre outras, as seguintes observações:

A qualidade dessa escola deverá ser medida não apenas pela quantidade de conteúdos transmitidos e assimilados, mas igualmente pela solidariedade de classe que tiver construído, pela possibilidade que todos os usuários da escola – incluindo pais e comunidade – tiverem de utilizá-la como um espaço para a elaboração de sua cultura.

(...) Consideramos também práticas educativas as diversas formas de articulação que visem contribuir para a formação do sujeito popular enquanto indivíduos críticos e conscientes de suas possibilidades de atuação no contexto social. (1/02/1989).

Segundo Freire as dimensões políticas incidem nas práticas educativas colaborando ou prejudicando as instituições escolares que busca na participação popular a quebra de paradigmas com referências as escolas públicas, consideradas inferiores na qualidade e no atendimento a sociedade. É evidente essa perspectiva política presente, entre outras, nas observações sobre os conteúdos do ensino, na defesa da necessidade de participação coletiva na construção do saber e principalmente na formação de sujeitos críticos e conscientes.

Cabe ainda pensar na educação como espaço de humanização e de luta contra a barbárie. Para Paulo Freire,

“[...] quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (1996, p. 24).

Neste sentido, Freire nos convida a não somente refletir, mas viver e transformar os processos materiais da existência humana, propondo-nos entender a situação histórica da humanidade, as estruturas sociais, a vida política, a vida econômica, as concepções de educação e escola, o perfil necessário de um educador libertador, dentre outros, pois a educação quer em sentido amplo, quer em sentido específico é um processo social e humano.

3 I OS DESAFIOS DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO NO CENÁRIO BRASILEIRO

A Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2014-2024 constitui-se em um documento que define compromissos a serem determinados pelos “entes federativos” e as várias instituições em favor do progresso da educação no Brasil.

A agenda contemporânea de políticas públicas educacionais encontra no PNE uma referência para a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais e municipais, o que o caracteriza como uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos e impõe ao seu acompanhamento um alto grau de complexidade (PNE, 2015, p. 11).

Dentre as doze metas estabelecidas no PNE para o decênio 2014-2024 subscreve na meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste plano.

Por um lado, a lei assegura a matrícula efetiva da criança nas instituições escolares de Educação Infantil com a obrigatoriedade até 2016, por outro, não efetiva seu direito subjetivo a uma escolarização de qualidade, passando a ocupar uma singularidade e a desempenhar papéis de mais destaque em nossa sociedade, contudo ainda não tiveram as práticas de seus direitos sociais assegurados a contento.

[...] A primeira concepção implica uma interpretação holística dos direitos, no quadro da qual – ao contrário da segunda – não apenas é errôneo, como pode ser perverso, o centramento dos direitos da criança na proteção e (mesmo) na provisão de meios essenciais de crescimento, sem que se reconheça às crianças o estatuto de atores sociais e à partilha da decisão nos seus mundos de vida (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 20).

O autor destaca que a construção de uma identidade própria da criança passa por uma educação de qualidade nas instituições que atende a modalidade da educação infantil, sendo esta uma discussão que envolve a sociedade como um todo, visa uma participação democrática e efetiva aos direitos da criança, a saber: um atendimento pedagógico-educacional de qualidade para as crianças, acesso à educação de qualidade, a brinquedos e materiais pedagógicos diferenciados, a professores qualificados e espaços favoráveis para o seu desenvolvimento, sendo que, isso demanda em investimentos financeiros em infraestrutura e políticas educacionais eficientes.

Convém lembrar, a esse respeito, que Paulo Freire examinara as questões

do ensino primário já em 1959, na tese *Educação e atualidade brasileira* e no artigo “Escola primária para o Brasil”, de 1961. Chama-nos atenção para os desafios colocados na atualidade para o ensino e a educação pública brasileira diante dos desafios da modernidade. Nesse sentido, o PNE se propõe a ser esse desafio, quando estabelece metas decenais para o acesso efetivo nas instituições públicas.

A educação infantil é considerada onerosa pelos agentes públicos o que justifica algumas políticas de redução de custos que, muitas vezes, podem comprometer o atendimento às crianças como, por exemplo, a contratação de pessoas sem a formação adequada para trabalhar no atendimento às crianças. A seguinte declaração é um demonstrativo dessa política de redução de custos através da contratação de profissionais não habilitados.

Para tanto, na obra “Educação na Cidade” (2006), Freire demonstra uma preocupação com as crianças, visando à necessidade da experiência do educador com a Educação Infantil, sendo este um de seus pontos avaliativos. Também “acreditava que as escolas deveriam se transformar em centros de criatividade, em que ensinar e aprender fosse um momento alegre” (PELOSO; PAULA, 2010, p. 269).

Desta forma, podemos averiguar que a Educação Infantil é imprescindível para o desenvolvimento da criança, não apenas um local de “acolhimento infantil”, mas um espaço que propicia momentos de oportunidades de participação, criação, desenvolvimento em todos os aspectos, tornando um protagonista de seus próprios feitos e direitos.

O educador Freire (2006), sempre demonstrou real interesse pelas crianças, pelo seu desenvolvimento, pois acreditava no seu potencial ativo perante a sociedade. A criança por si mesma demonstra um grande interesse em aprender, fazendo novas descobertas, estando sempre buscando possibilidades de agir, crescer em um meio social.

Neste sentido, incorporam-se muitas lutas que se traduzem em grandes desafios e maiores reflexões sobre os subjetivos direitos na Educação Infantil. A educação para criança, em alguns locais ainda se mantém a ideia de que o ensino infantil é simplesmente um local onde as crianças ficam.

Fazendo um paralelo de mais de vinte anos de PNE, pouco ou quase nada se avançou em relação e qualidade do ensino nas instituições que atendem a modalidade da Educação Infantil. Torna-se ainda mais relevante quando se observa o segmento creche, pois o percentual de 50% permanece com a análise de vinte anos sem avanços significativos na matrícula efetiva na rede municipal e particular. Segundo dados analisando no documento do PNE 2004 -2014 nas Linhas de Base (2015) o percentual de atendimento da faixa etária de 04 a 05 anos no Brasil obtiveram o percentual de 87,9% em 2013 e no Amazonas 75,9% no mesmo ano. Já o atendimento de 0 a 3 anos no Brasil alcança 27,9% e no Amazonas o percentual

apresentou somente 8,3% da população infantil em 2013.

O Gráfico 1 circunscreve a trajetória da população de 04 e 05 anos que frequentam a escola sob análise do período de 2004 a 2014, considerando o não cumprimento da meta estipulada para o período do PNE (2001-2011).

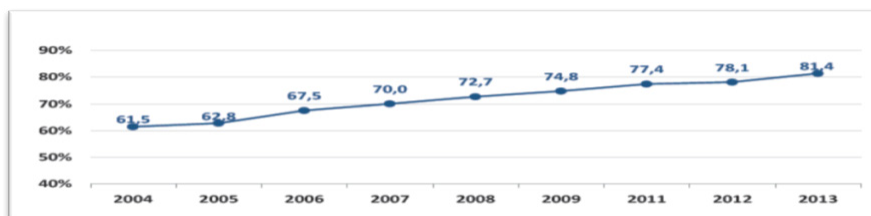


Gráfico 1 – Percentual da população de 4 e 5 anos de idade que frequentava a escola – Brasil.

Fonte: PNE, 2015

O Gráfico 1 demonstra uma trajetória do indicador entre os anos de 2004 e 2013 de quase 81,4% das crianças de 4 e 5 anos que frequentavam a escola. Verificou-se um crescimento constante do atendimento no ano de 2013, considerando o cenário nacional, porém não atingiu a meta proposto para a universalização.

O Gráfico 2 demonstra o percentual de crianças de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola nos anos de 2004 a 2013.

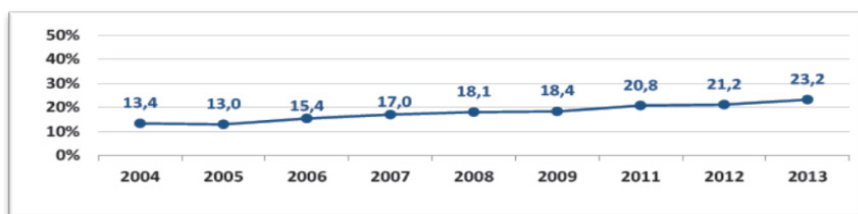


Gráfico 2 – Percentual da população de 0 a 3 anos de idade que frequentava a escola – Brasil.

Fonte: PNE, 2015

O PNE (2014-2024) aponta como segundo objetivo da meta 1 a ampliação do percentual do atendimento de crianças de 0 a 3 anos que frequenta a creche para pelo menos, 50% até a vigência do plano. Conforme demonstrado no Gráfico 2 esse percentual era de 23,2%. Considerando o cenário nacional, verifica-se um pequeno

crescimento do atendimento, bem inferior ao observado para as crianças de 4 e 5 anos de idade. No referido período (2013) o percentual de crianças de 0 a 3 anos que frequentaram a escola aumentou 9,8%.

4 I O ATENDIMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE MANAUS

Atualmente, a SEMED responde pela terceira maior rede de ensino do país considerando a oferta de turmas e o quantitativo de crianças matriculadas na educação infantil. Estando distribuída em 120 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e 140 Escolas Municipais de Ensino Fundamental que atendem turmas da pré-escola, conforme o Quadro 1.

DDZ	CRECHE	CMEI	ESC. MUL	TOTAL
DDZ I	1	25	9	36
DDZ II	2	25	11	38
DDZ III	-	20	5	25
DDZ IV	2	14	9	25
DDZ V	1	18	4	23
DDZ VI	-	14	13	26
DDZ VII	-	4	82	86

Quadro 3- Número de unidades de ensino por Divisão Distrital Zonal no ano letivo de 2013.

Fonte: SEMED/DIE/SIGEAM-2013.

Conforme dados apontados no Quadro 3, é possível perceber a ausência significativa de creches na rede municipal de Manaus, o que implica no desafio de cumprimento a meta estabelecida no PNE de atendimento do mínimo de 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos em creches públicas.

Os recursos destinados à ampliação do número de unidades de atendimento de educação infantil em Manaus ainda não foram suficientes uma vez que conforme demonstra o Quadro 3 há zonas que não possuem creches, o que implica na negação do direito a escola das crianças nesta etapa de desenvolvimento.

A obrigatoriedade do Estado com esta etapa da educação básica deve ser crescente, havendo a destinação significativa dos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), dentre outros para viabilizar o atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Ainda sobre a destinação de recursos para ampliar a oferta de vagas na

educação infantil pelo poder público, Carneiro (2012, p. 79) destaca que “a previsão de recursos específicos para o atendimento desta oferta de educação se torna estratégica em sociedades como a brasileira, marcada por enormes desigualdades sociais”.

DDZ	Berçário	Maternal I	Maternal II	Maternal III	1º Período	2º Período	TOTAL
DDZ I	8	23	43	1.126	3.272	3.436	6.748
DDZ II	-	-	20	870	2.949	3.795	6.744
DDZ III	-	-	-	390	2.628	3.463	6.091
DDZ IV	-	39	82	435	2.544	3.075	5.619
DDZ V	-	-	-	15	2.395	3.166	5.561
DDZ VI	-	20	12	320	2.716	3.062	5.778
DDZ VII	-	-	-	70	547	547	871
TOTAL	8	82	157	3.226	16.828	20.584	37.412
TOTAL GERAL	44.103						

Quadro 4- Número de crianças atendidas por Divisão Distrital Zonal no ano letivo de 2013.

Fonte: SEMED/DIE/SIGEAM-2013.

Conforme o Quadro 4 há um atendimento significativo de crianças na fase pré-escolar, o que aponta para maior concentração de oferta de matrícula neste segmento no contexto da SEMED, ficando a desejar o atendimento de crianças no segmento creche, principalmente na fase Berçário e Maternal I e II, havendo ainda desigualdades no número de vagas entre as DDZs, sendo o total de 08 crianças matriculadas na fase Berçário, 82 crianças matriculadas na fase Maternal I e 157 crianças matriculadas na fase Maternal II para um município que é considerado o 7º mais populoso do país¹.

A defasagem no número de crianças aptas a ingressar no segmento creche e pré-escola por falta de vagas asseguradas pelo poder público no município de Manaus à população demonstra a não garantia do direito subjetivo à educação de maneira inclusiva e democrática, conforme definido na LDB em seu artigo 29.

A DDZ VII corresponde à zona rural do município de Manaus, não há matrícula

¹ Segundo dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A cidade de Manaus tem 2.020.301 habitantes. A última estimativa, de julho de 2013, apontava que a capital do Amazonas tinha 1.982.179 habitantes, um aumento de 1,9% no ano de 2014.

de crianças no segmento creche conforme dados apontados no Quadro 2, e ainda concentra o menor quantitativo de crianças matriculadas na fase pré-escola, o que aponta a não expansão da rede escolar pública de Manaus à zona rural uma vez que circunstancialmente as comunidades se encontram mais dispersas e afastadas das sedes comunitárias, onde requer maior investimento e planejamento na oferta de matrícula para as comunidades ribeirinhas em todas as etapas da educação básica.

5 | CONCLUSÕES

As reflexões apresentadas sobre o pensamento de Paulo Freire, bem como os ecos da prática com crianças, permitem fazer derivações nas políticas públicas que buscam universalizar o atendimento das crianças no segmento da pré-escola até este ano (2016) e posteriormente expandir esse atendimento no segmento creche até a vigência do atual Plano Nacional de Educação.

No transcorrer do nosso estudo, a análise dos documentos legais que regem esta etapa de ensino como o PNE (2014 – 2024), foi possível observar que as expectativas acerca da expansão e mudança no quadro da oferta de matrícula na educação infantil no contexto brasileiro não são ousadas uma vez que manteve o percentual da vigência anterior (2001 – 2011), ou seja, 50% para o segmento creche. O que indica que a baixa expectativa da meta estabelecida para a universalização desta etapa de ensino ainda prescinde de vontade política e sérios investimentos por parte do poder público.

No que se refere ao município de Manaus, a oferta e expansão da matrícula de crianças no segmento creche e pré-escola não apresenta um quadro diferenciado no contexto brasileiro, sendo a questão do direito da criança à educação infantil uma temática que necessita ser cada vez mais discutida em fóruns, pesquisas e estudos acadêmicos que visam à universalização do direito ao acesso e qualidade do atendimento das creches e pré-escolas.

Neste estudo foi traçado o objetivo de compreender o processo atual de expansão da oferta de matrícula na educação infantil, os dados coletados apontam muitos desafios que a administração pública do município de Manaus necessita enfrentar para que este quadro seja melhorado.

Assim, uma concepção de escola de educação infantil na qual a oferta e a qualidade sejam assumidas como categoria essencial que busca consolidar práticas humanistas exigirá, dos gestores públicos, compromissos políticos na direção de uma educação pública, democrática e de boa qualidade, orientada pelos pressupostos freireanos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linhas de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei n. 9394/96. Brasília: Governo Federal, 1996.

_____. Lei 10.172 - PNE 2001 - 2010. Brasília: 2001

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo*. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *A Educação na Cidade*. 7. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SARMENTO, Manuel J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R. (Org.). *Infância invisível*. Araraquara: Junqueira & Martins, 2007, p. 25-49.

_____, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. *As crianças, contextos e identidades*. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS. Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/>. Acesso em 18 de outubro de 2015.

MATERIAL DIDÁTICO BILÍNGUE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA INFANTIL: DISPOSITIVOS LEGAIS E INTERDISCIPLINARES

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 20/07/2020

Ana Maria Vargas da Silva

Universidade do Grande Rio
Macaé – RJ

ID Lattes: 6790846797194021

Haydéa Maria Marino de Sant'Anna Reis

Universidade do Grande Rio
Rio de Janeiro – RJ

ID Lattes: 2108290075901523

RESUMO: O Material didático bilíngue foi elaborado para trabalhar os conteúdos pedagógicos referentes às atividades de rotina em turmas da Educação Infantil para crianças surdas. Apresenta-se em fichas onde a língua de sinais associada ao português escrito, configuram um instrumento pedagógico bilíngue, que reúne de modo interdisciplinar conhecimentos das áreas de pedagogia, ensino de Libras e a comunicação visual. A pesquisa qualitativa de revisão bibliográfica analisou os dispositivos legais (Portal do MEC) que abordam a educação inclusiva e os referenciais teóricos tratados por: COLL (2004), Quadros (2004), Munari (2006), Vygotsky (1984) e BEYER (2005) sobre questões linguísticas, cognitivas, psicossociais e de comunicação visual que propiciaram a base de análise para sustentar a proposta de aplicação dos materiais didáticos bilíngues na perspectiva da educação inclusiva. Evidenciou-se a demanda por estes materiais em classes inclusivas na

medida em que a atividade de rotina é instituída em toda a educação infantil para crianças surdas e ouvintes, que estão em fase de estruturação da linguagem. Leva em conta os fundamentos de comunicação visual aplicados na formulação dos suportes visuais para mensagens bilíngues que podem ser apreendidas simultaneamente por crianças surdas e ouvintes pelo canal visual no contexto da sala de aula, conforme sugerem os dispositivos legais.

PALAVRAS-CHAVE: Materiais Didáticos Bilíngues, Crianças Surdas, Educação Infantil, Inclusão.

BILINGUAL PEDAGOGIC DEVICES APPROPRIATED TO INCLUSIVE CHILDREN EDUCATION: LEGAL AND INTERDISCIPLINARY APPLICATIVES

ABSTRACT: The bilingual didactic material elaborated to work the pedagogical contents referring to the routine activities in classes of the Early Childhood Education for deaf children, presents in forms where the sign language associated with the written Portuguese, configure a bilingual pedagogical instrument, that brings together interdisciplinary knowledge in the areas of pedagogy, Libras teaching and visual communication. The qualitative research of literature review analyzed the legal provisions (Portal do MEC) that address inclusive education and the theoretical references to consider: COLL (2004), QUADROS (2004), MUNARI (2006), VYGOTSKY (1984) and BEYER (2005).) who study linguistic, cognitive, psychosocial and visual communication issues that provided the theoretical references in the construction

and basis of analysis to support the application of bilingual didactic materials in the perspective of inclusive education. The demand for these materials in inclusive classes was evidenced as the routine activity is instituted in all kindergarten for deaf and hearing children, who are in the language structuring phase, the fundamentals of visual communication applied in the formulation of visual supports for bilingual messages that can be simultaneously grasped by deaf and hearing children through the visual channel in the classroom context, as legal provisions suggest.

KEYWORDS: Bilingual Pedagogic Devices, Deaf children, Child Education, Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte da dissertação de mestrado intitulada “Representações gráficas da língua de sinais em materiais didáticos bilíngues para educação de crianças surdas: Os caminhos do designer gráfico”. O recorte extraído para o presente trabalho tem importância significativa no sentido de respaldar a relevância desse estudo para o contexto da educação inclusiva, que atualmente encontra-se no centro das discussões educacionais, onde profissionais da educação buscam a cada dia novos caminhos para realização dessa tarefa.

A demanda por materiais didáticos bilíngues evidenciou-se a partir da implementação do paradigma da inclusão tratado por órgãos internacionais (UNESCO), visando promover uma escola para todos conforme tratado desde 1994 pela Declaração de Salamanca. Na prática, as escolas devem atender a todos os tipos de alunos levando em conta suas necessidades educacionais especiais, deste modo os professores devem conduzir o seu trabalho pedagógico em classes inclusivas, propiciando o desenvolvimento das potencialidades de cada um, o respeito às diferenças e o convívio harmonioso e feliz.

No caso do educando surdo, especificado pela terminologia “deficiente com dificuldades de comunicação e sinalização – surdez”, a lei de inclusão, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 13.146/2015 determina uma educação bilíngue e orienta que a ação pedagógica seja o máximo possível simultânea entre surdos e ouvintes.

A educação bilíngue baseia-se no ensino da língua de sinais como primeira língua e o português como segunda língua para crianças surdas. O ensino das línguas inicia-se na educação infantil, onde as primeiras representações gráficas da escrita e os primeiros sinais são ensinados às crianças. Nesta fase do desenvolvimento infantil a criança passa a dar significado às representações simbólicas (os signos) que constituem a linguagem que será utilizada como meio de comunicação com as pessoas do seu ambiente. O uso da linguagem na prática cotidiana favorecerá a emergência da fala interior dando subsídio à formação do pensamento.

As atividades de rotina são aplicadas diariamente em toda a educação

infantil visando trabalhar conteúdos pedagógicos relacionados com os aspectos psicossociais fundamentais para a construção da personalidade do sujeito. Oferecem referenciais de comportamento social, uso do tempo, espaço, relações interpessoais, desenvolvimento de hábitos e atitudes. Geralmente no início da aula as atividades de rotina devem: [...]trabalhar o calendário (desenvolver conceitos de temporalidade – dia, mês, ano, dia da semana, ontem, hoje, amanhã; sol, chuva, nuvem, nublado, frio, quente); trabalhar os nomes das crianças; estimular o desenvolvimento linguístico, contando novidades e curiosidades”, de acordo com Brasil/MEC (2006, p.29).

É importante destacar este momento da rotina como campo fértil para as primeiras práticas inclusivas e onde a função mediadora do material didático bilíngue pode cooperar com o trabalho pedagógico.

Este material contém a língua de sinais e o português escrito para serem utilizados como recursos visuais e material concreto de modo a ser manipulado pela criança diariamente no contexto das atividades de rotina, favorecendo a aquisição em língua brasileira de sinais - Libras e em português escrito do vocabulário operacional correspondente ao conteúdo pedagógico planejado.

A pesquisa objetiva analisar os materiais didáticos bilíngues impressos na perspectiva da Educação Infantil Inclusiva para crianças surdas. Para tanto propôs uma revisão bibliográfica visando especificamente: 1- Pesquisar em dispositivos legais e conceituais orientações relativas à Educação Infantil Inclusiva para crianças surdas. 2- Analisar as características dos materiais didáticos bilíngues impressos e 3- Apresentar um modelo de material didático bilíngue aplicado em atividades de rotina para crianças surdas.

Inicialmente apresenta-se as orientações relevantes sobre a educação infantil de crianças surdas destacadas no rol dos dispositivos legais, documentos internacionais, assim como referenciais bibliográficos. Na segunda parte, descreve-se um material didático bilíngue, sua função mediadora e funcional em concordância com os objetivos legais para a educação inclusiva. E por último, apresenta-se um modelo de material didático bilíngue contendo as representações gráficas da Libras e o português escrito.

Verificou-se ao final da pesquisa que o material didático pode atender as salas de aula de educação infantil na perspectiva da inclusão de crianças surdas de forma igualitária para surdos e ouvintes e ainda cooperar com o trabalho do professor exercendo função mediadora e atendendo as propostas pedagógicas nas atividades de rotina.

2 I DISPOSITIVOS LEGAIS E CONCEITUAIS QUE ORIENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL INCLUSIVA PARA CRIANÇAS SURDAS

A Educação Inclusiva é tratada no Portal do MEC em documentos que se apresentam em variados tipos como: Leis, Decretos, Portarias, resoluções, aviso e documentos internacionais na forma de Carta, Declarações, Convenções e Conferência. Surgiram para orientar e estabelecer políticas públicas, visando viabilizar a inclusão do público alvo da Educação Especial nos diversos setores da sociedade, principalmente na educação.

Dentre os dispositivos pesquisados que reforçam a importância dos materiais didáticos bilíngues podemos citar em ordem cronológica no Quadro 1:

Ano	Dispositivos legais	Citações/ Observações
1994	Declaração de Salamanca	Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. A escola para todos conforme a Declaração de Salamanca considera as diferenças humanas como normais e a partir deste princípio o processo de ensino/aprendizagem deve ajustar-se às necessidades da criança, “[...] ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem.” Acrescenta ainda que o “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas” . Sugere que a linguagem de sinais como meio de comunicação entre os surdos deve ser levada em conta de modo a garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua de sinais nacional. Em relação a educação infantil inclusiva evidencia que a “[...] identificação precoce, avaliação e estimulação das crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais, são medidas que garantem o sucesso “[...] no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização”.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001).	Este documento reforça a principal característica do material didático bilíngue ao tratar da importância da acessibilidade para a criança surda utilizando a língua de sinais e a língua portuguesa simultaneamente no processo ensino-aprendizagem. O parágrafo 2º do art. 12 dessa Resolução diz: <i>“Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso”</i> .
2001	Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001	Destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.
2002	Resolução CNE/CP nº1/2002	- Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Neste caso, nota-se a demanda pela capacitação de profissionais para atuarem nesta nova realidade inclusiva.

2002	Lei nº 10.436/02	<p>Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.</p> <p>Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.</p> <p>Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.</p>
2004	Cartilha / Manual	<p>O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. O Ministério Público Federal divulga o documento com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão.</p> <p>“para crianças de zero a seis anos: oferecer atendimento educacional especializado, que pode envolver formas específicas de comunicação, apenas quando este atendimento não ocorrer nas escolas comuns de Educação Infantil. Proporcionar, quando necessário, atendimentos clínicos, que não dispensam atendimentos individualizados. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, esses atendimentos não podem ser oferecidos de modo a impedir o acesso à Educação Infantil comum, devendo este ser incentivado pela instituição como forma de garantir a inclusão da criança;”(p.16) “é indispensável que os estabelecimentos de ensino eliminem suas barreiras arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação, adotando métodos e práticas de ensino escolar adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade dos alunos, além de recursos de ensino e equipamentos especializados, que atendam a todas as necessidades educacionais dos educandos, com e sem deficiências, mas sem discriminações;” (p.18) “Um estabelecimento de Educação Infantil para crianças de zero a seis anos, que se empenhe em ser um espaço adequado para todas as crianças, rico em estímulos visuais, auditivos e outros, com profissionais devidamente capacitados, será um local de maior qualidade para TODAS as crianças.” (p.23) [...] “Obedecendo aos princípios inclusivos, a aprendizagem da Libras deve acontecer preferencialmente na sala de aula desse aluno e ser oferecida a todos os demais colegas e ao professor, para que possa haver comunicação entre todos.” “Assim, desde o seu atendimento em berçário, o bebê surdo ou com deficiência auditiva deve receber estímulos visuais, que são a própria introdução ao aprendizado da Libras, bem como encaminhamento a serviços de fonoaudiologia, que lhe possibilitem aprender a falar.” “Sugere-se viabilizar classes ou escolas de educação bilíngüe (abertas a alunos surdos e ouvintes) onde as línguas de instrução sejam a Língua Portuguesa e Libras. É necessário que um professor de Português trabalhe em parceria com o professor da sala de aula, para que o aprendizado do Português escrito por esses alunos seja contextualizado. Esse aprendizado deve acontecer em um ambiente específico, constituindo uma atividade educacional especializada.” (p. 24) [...] “Nesse sentido, ensinar a todos reafirma a necessidade de se promover situações de aprendizagem que formem uma trama multicor de conhecimentos, cujos fios expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento de um grupo de pessoas que atua cooperativamente.” (p.43)</p>
2005	Decreto nº 5.626/05	Regulamenta a Lei nº 10.436/02, visando à inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngüe no ensino regular.
2007	Decreto nº 6.094/07	Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.
2009	Resolução No. 4 CNE/CEB	Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O AEE (Atendimento Educacional Especializado) pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (art.5º).

2011	Plano Nacional de Educação (PNE)	Projeto de lei ainda em tramitação. A Meta 4 pretende “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino”. Dentre as estratégias, está garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada.
2015	BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015	<p>Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015</p> <p>CAPÍTULO IV DO DIREITO À EDUCAÇÃO</p> <p>Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.</p> <p>I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;</p> <p>II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;</p> <p>III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;</p> <p>IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;</p> <p>VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;</p> <p>IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;</p> <p>X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;</p> <p>XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;</p> <p>XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;</p> <p>XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;</p>

2018	BNCC Base Nacional Comum Curricular	<p>No texto introdutório da BNCC tem a expectativa de vir a superar a fragmentação das políticas educacionais, dando destaque à valorização das aprendizagens essenciais e ao desenvolvimento das competências¹. No que tange à Educação Especial, assume o seu compromisso com a Educação Integral, acrescentando que [...]“Essas decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BNCC, 2018, p.16)</p> <p>Os materiais didáticos bilíngues podem cooperar especificamente com 3 competências dentre as 10 enumeradas pela BNCC para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio) e, que são:</p> <p>4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2018, p.9)</p> <p>No caso da Educação Infantil, observa-se a aplicação recorrente do termo “ diferentes linguagens” nos itens relativos aos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, citados abaixo, que evidenciam a necessidade de materiais didáticos bilíngues.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas. Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. • Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. • Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, por meio de diferentes linguagens. • Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BNCC, 2018, p.38)
------	--	--

Quadro 1 - Dispositivos legais e conceituais que orientam a Educação Infantil inclusiva:
Surdez.

Fonte: Acervo da Pesquisa/ elaborado pela pesquisadora

¹ Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

O elenco das informações acima referenciadas pelos respectivos dispositivos legais fez-se necessário para dar suporte teórico aos conceitos e definições que cooperam com a compreensão do objeto de estudo “materiais didáticos bilíngues na perspectiva da educação inclusiva”. Neste contexto, obtiveram-se as seguintes considerações conceituais e definições: educação inclusiva; educação infantil; educação bilíngue e Atendimento Educacional Especializado.

Uma escola para todos deve estar preparada para atender à demanda de um público diversificado que integra o leque das diferenças, para tanto, tem a responsabilidade de articular mecanismos que promovam uma educação inclusiva. BEYER (2005, p.28) adverte para o cuidado com o atendimento em classes regulares de alunos com necessidades educacionais especiais para “não ferir os dois princípios da educação inclusiva, que são a promoção da convivência construtiva dos alunos, preservando a aprendizagem comum, sem desconsiderar as especificidades pedagógicas dos alunos com necessidades especiais”.

A educação infantil atende crianças do nascimento aos 6 anos idade, no âmbito dos estudos que envolvem os saberes e práticas da inclusão conforme o MEC/Secretaria de Educação Especial e define a criança surda pela terminologia Dificuldades de Comunicação e Sinalização – Surdez. Para este caso estabelece uma educação bilíngue em conformidade com a resolução CNE Nº 02/2001.

A educação bilíngue assegurada para as crianças surdas, principalmente a partir da inclusão e da Lei de Libras (Lei nº 10.436/02), baseia-se no ensino da língua de sinais como primeira língua e o português como segunda língua para crianças surdas. O material bilíngue atua pedagogicamente neste contexto ao apresentar pelo canal visual, competência comum entre crianças surdas e ouvintes, a língua de sinais e o português escrito. Desta forma promovendo uma ação educativa bilíngue, atendendo às propostas inclusivas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é instruído por professores de formação especializada em AEE para atendimento aos alunos incluídos, que deverão ser atendidos em horário de contra turno visando trabalhar conteúdos de acordo com as suas necessidades especiais em salas multifuncionais. Neste caso, também se aplica a importância do uso de materiais bilíngues para crianças surdas.

3 I PERFIL DA CRIANÇA SURDA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS LINGUÍSTICOS, COGNITIVOS, PSÍQUICOS E SOCIAIS

A criança surda apresenta dificuldades linguísticas, cognitivas e sociais devido a falta de condições de receber os estímulos sonoros que nos rodeiam e recorrem às experiências visuais para interagir com o meio. Conforme observou Abbade L'Épée, no início da educação de surdos: “A janela dos olhos é a janela dos

ouvidos”, GABEL (1881. p.31). Este grupo de crianças é de muita heterogeneidade, pois vários fatores influenciam no seu desenvolvimento, como: o nível e a idade da perda auditiva, a condição dos pais serem surdos ou ouvintes (90% dos casos) e o período em que é inserido no ambiente educacional, entre outros (COLL, 2004).

A criança surda, precisa adquirir capacidade para interagir entre o mundo ouvinte e o mundo da surdez para desenvolver-se nos aspectos biopsicossociais e linguísticos. Para tanto, são adequados: a utilização do canal visual e o ensino bilingue. Lebedef (2010, p.176) dá ênfase à experiência visual dos surdos deslocando [...] “o significado da surdez enquanto perda auditiva para a compreensão da surdez a partir de suas marcas idiossincrásicas: a surdez significada como experiência visual, a presença da língua de sinais, a produção de uma cultura que prescindem do som, entre outras”. Sendo assim, explorar o canal visual nos processos pedagógicos para com a criança surda, é valorizar, respeitar e utilizar suas potencialidades.

Os estudos linguísticos de Fernandes (2010, p.23), defendem o bilinguismo por considerar que “[...] o uso natural de dois sistemas distintos de linguagem que estruturam formas diferentes de pensamento, que transformam as experiências em cognições, atividades fundamentais ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda”. Sobre este aspecto, as diretrizes educacionais orientam para uma educação bilíngue para crianças surdas desde a Educação infantil considerando a língua de sinais como primeira língua do surdo e a língua portuguesa sua segunda língua.

De acordo com o atual paradigma inclusivo deve-se potencializar as competências ao invés de priorizar a recuperação dos déficits. Neste caso, torna-se imprescindível para uma sala de aula inclusiva a exploração de recursos de comunicação visual como ponto comum entre crianças surdas e ouvintes, promovendo um ambiente acessível, bilíngue e inclusivo.

4 I INTERDISCIPLINARIDADE NA DEFINIÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS BILÍNGUES PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS

O material didático bilíngue, exemplo apresentado nesta pesquisa, foi desenvolvido no INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, centro nacional de referência na área da surdez órgão único do MEC, no Serviço de Educação Infantil (SEDIN). A necessidade emergiu da questão levantada pela professora de uma das turmas da Educação Infantil em consonância com a professora surda de Libras e a professora do serviço de multimeios, graduada em Comunicação Visual/ Designer Gráfico. Conforme demonstra a figura abaixo.

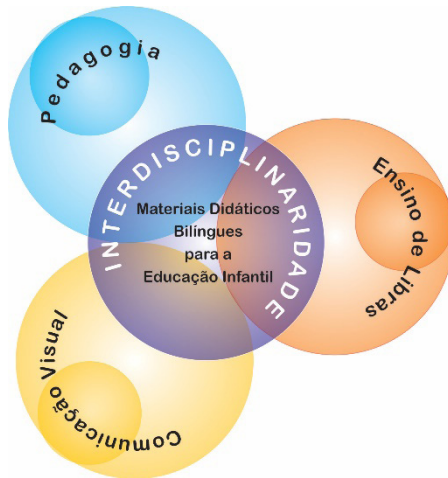


Figura 1 - Síntese da proposta interdisciplinar do Material Didático Bilingue para a Educação Infantil.

Fonte: O autor (2020)

Constituiu-se assim, um trabalho interdisciplinar ao envolver três áreas profissionais na formulação do objeto: pedagogia, o ensino de libras e a comunicação visual. Neste caso, de acordo com Pombo (2006, p.233) realizou-se uma prática interdisciplinar de convergência.

Referimo-nos agora a práticas de convergência na análise de um *terreno comum*. Como é que diferentes disciplinas, distintas, vizinhas, apreendem um mesmo objeto, que tipo de relações e de respostas estabelecem?[...] Quer isto dizer que, neste tipo de práticas, a interdisciplinaridade passa, não tanto pela concertação prévia de uma metodologia, mas pelo convite à *convergência de perspectivas* em torno de um determinado objecto de análise. Objecto de análise este cuja delimitação pode ser já, ela mesma, uma forma de provocar a situação de interdisciplinaridade, isto é, que, muitas vezes, só pelo recurso à interdisciplinaridade, faz sentido enquanto objecto de análise científica...(POMBO, 2006. P.233)

A configuração conceitual do referido material foi resultado de uma convergência interdisciplinar cujo processo se deu da seguinte forma: ao constatarem que compartilhavam o mesmo conteúdo das atividades de rotina em aulas separadas, a professora regente da turma e a de Libras, diagnosticaram então, a necessidade de criar um ambiente bilíngue no espaço físico na sala de aula de modo que a língua de sinais e o português escrito fossem apresentados juntos em situações contextuais, diariamente nas atividades de rotina previstas conforme o processo pedagógico e o conteúdo curricular, e recorreram à professora e designer

gráfico do serviço de Multimeios/ DEBASI/INES para o desenvolvimento do material didático dentro dos princípios da Comunicação Visual.

5 I MODELO DE MATERIAL DIDÁTICO BILÍNGUE PARA AS ATIVIDADES DE ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O material foi apresentado em mesa redonda no congresso COINES/2017 com o tema “Material didático bilíngue: comunicação visual para as atividades de rotina na Educação Infantil – estímulo para aquisição da Língua Brasileira de Sinais”, constituído por fichas contendo fotos da professora de Libras sinalizando o vocabulário operacional das atividades de rotina (dias da semana, nomes dos alunos, hora do lanche, cumprimentos, aula de Libras, aula de Artes, aula de Educação Física, hora de brincar, entre outras) e o português escrito correspondente em caixa alta (maiúsculas), conforme quadro 2.

VOCABULÁRIO OPERACIONAL							
1	BOM DIA !	12	LIBRAS	23	TERÇA -FEIRA	33	QUANTOS?
2	BOA TARDE!	13	ARTES	24	QUARTA -FEIRA	34	1
3	QUE DIA É HOJE?	14	FONOAUDIOLOGIA	25	QUINTA -FEIRA	35	2
4	ONTEM	15	EDUCAÇÃO FÍSICA	26	SEXTA -FEIRA	36	3
5	HOJE	16	PÃO	27	SÁBADO	37	4
6	AMANHÃ	17	BRINCAR	28	DOMINGO	38	5
7	HORA	18	ALMOÇO	29	ESCOVAR OS DENTES	39	6
8	QUEM VEIO?	19	ANO	30	LAVAR AS MÃOS	40	7
9	QUEM FALTOU?	20	MÊS	31	ARTES	41	8
10	MENINO	21	SEMANA	32	LEITURA	42	9
11	MENINA	22	SEGUNDA -FEIRA			43	0

Quadro 2: Vocabulário operacional das atividades de rotina

Fonte: O autor (2020)

No aspecto pedagógico destacaram-se as atividades de rotina e seu vocabulário operacional como ponto central para o atendimento aos objetivos da Educação Infantil bilíngue, devido ao seu caráter diário e de conteúdos básicos para a instalação das primeiras atitudes a serem alcançadas pelas crianças. Quanto ao ensino de Libras, o conteúdo foi trabalhado de modo contextual na rotina das crianças favorecendo a aquisição da língua de sinais, exercitando a memória gestual-

visual e o português escrito também pelo canal visual. No campo da Comunicação Visual foram criadas soluções para o tratamento da imagem, a tipologia, a formação, estudos de visibilidade, legibilidade, aspectos da produção gráfica, ergonomia e a representação gráfica da língua de sinais.

6 | FUNÇÃO MEDIADORA DOS MATERIAIS DIDÁTICOS BILÍNGUES

O termo mediadora implica em algo que funciona como uma ponte que interliga um lado ao outro de modo a transpor dificuldades ou encurtar caminhos, mantendo-se disponível tantas vezes quantas forem necessárias pra transitar entre os diferentes espaços. Esta descrição metafórica para a função mediadora dos materiais didáticos bilíngues tem caráter interdisciplinar ao estabelecermos análises comparativas entre as descrições de fenômenos delineados por estudiosos das áreas de Comunicação Visual Bruno Munari (2006) e Dondis (1991), da Linguística e do Estudo Semiológico dos Signos Fernandes (2010) e Quadros (2004), Pedagogia e Didática Ladd (2011), Lebedeph (2010) e Taveira (2015), Pensamento Sistêmico ou Complexo Morin (2005) e Psicologia do desenvolvimento da criança Vygotsky (1984).

Trabalhar os potenciais ao invés das dificuldades é um paradigma referente a nova perspectiva para uma educação inclusiva, no caso dos surdos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização, o seu potencial está na experiência visual, assim a Comunicação Visual estabelecida pela função mediadora do material didático bilíngue considerando a língua de sinais de características gestual-visual associada à língua escrita são elementos constituintes deste material. Neste caso, a comunicação visual é um recurso inclusivo ao explorar o canal da visão que é ponto comum entre crianças surdas e ouvintes e atende ao “princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas”, SALAMANCA (1994). Acrescenta-se ainda o fato de que as crianças surdas e ouvintes na Educação Infantil estão vivenciando concomitantemente as primeiras experiências linguísticas ao estabelecer relações entre as representações simbólicas dos signos, no desenvolvimento das operações cognitivas superiores.



Figura 2 - M. D. Bilingue - Rotina - Educação Infantil – “BOM DIA !”, “MENINOS” e “MENINAS”

Fonte: SILVA/Mult. /DEBASI/INES (2015)

Sobre o ponto de vista da comunicação visual o material didático bilingue deve ser capaz de transmitir mensagens visuais adequadas às condições perceptivas da criança, para tanto, busca eliminar ruídos que venham interferir no processo comunicativo, favorecendo a clareza da mensagem visual. Os aspectos epistemológicos levados em conta na formulação do material envolvem estudos do perfil do observador (receptor) e suas características biopsicossociais, o suporte visual (o meio e a mensagem) da mensagem, as condições ambientais e os objetivos pedagógicos (emissor) conforme descritos por Munari (2006):

A comunicação visual é assim, em certos casos, um meio insubstituível de passar informações de um emissor a um receptor, mas as condições fundamentais do seu funcionamento são a exatidão das informações, a objetividade dos sinais, a codificação unitária e a ausência de falsas interpretações. (Munari. 2006. p. 56)

Trata-se sempre de uma questão de clareza, de simplicidade. Deve-se trabalhar mais para tirar do que para acrescentar. Tirar o supérfluo para dar uma informação exata em vez de acrescentar complicando a informação. (Munari. 2006. p. 57)

As tecnologias utilizadas na produção dos materiais didáticos bilingues, objeto dessa pesquisa, foram fotografias por meio de câmera fotográfica digital, o software Corel Draw para editoração de texto e imagem, impressora a laser, papel

especial de gramatura 180gr. Neste caso envolvendo os conhecimentos teóricos e práticos da pedagogia, do ensino de Libras, ensino do Português e da comunicação visual/designer gráfico. O material didático constituído, por sua vez, torna-se um dispositivo a ser utilizado nas mediações do processo ensino aprendizagem. Conforme Galasso (2018, p. 67) “[...] Devido à característica visual/gestual, a Libras pode ser apresentada junto à língua portuguesa, respeitando a estrutura frasal de cada uma dessas línguas, compondo dois canais informacionais de processamento necessários à educação bilíngue”, dessa forma, a tecnologia desenvolvida para realização desses materiais atende aos objetivos de uma educação bilíngue.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa de levantamento dos dispositivos legais, a partir da Carta de Salamanca (1994), que alavancou todo o movimento de inclusão traçado pela UNESCO até a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 7 de julho de 2015, verificou-se que esta última lei contempla, de forma abrangente, os quesitos que surgiram nos dispositivos anteriores. E no caso específico das crianças surdas, a lei de Libras de 2002 e seu decreto em 2005 sustentam as particularidades a serem consideradas no contexto da educação inclusiva como: o ensino bilíngue, a utilização da língua de sinais como primeira língua para crianças surdas colaborando para o seu desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e principalmente o uso do canal visual durante as atividades.

De acordo com o atual paradigma inclusivo a ação pedagógica deve dar prioridade e potencializar as competências das crianças ao invés de dar atenção a recuperação dos déficits. Para tanto, a pesquisa destaca a BNCC que veio para alinhar os dispositivos legais em torno da valorização das aprendizagens essenciais e ao desenvolvimento das competências, as quais traz à tona o termo “diferentes linguagens” de modo a garantir a abrangência inclusiva nas orientações curriculares diante das ações pedagógicas.

Neste caso, torna-se imprescindível para uma sala de aula inclusiva a exploração de recursos de comunicação visual como estratégia que alcança as crianças surdas e ouvintes conforme Salamanca (1994). Neste caso, cabe ao educador explorar principalmente o canal visual nos processos ensino aprendizagem, baseado no potencial da experiência visual que é característica cultural da criança surda. No caso do Material didático como recurso visual funciona também como apoio ao trabalho do professor pela atratividade, pela objetividade das mensagens visuais, pela adequação ao conteúdo proposto para ser trabalhado nas atividades de rotina, pela flexibilidade no manuseio pelas crianças, pelo professor e fixação nos murais expositivos na sala de aula.

Verificou-se ao final da pesquisa que o material didático pode atender às salas de aula de educação infantil na perspectiva da inclusão de crianças surdas de forma igualitária para surdos e ouvintes e ainda cooperar com o trabalho do professor exercendo função mediadora em consonância com as propostas pedagógicas nas atividades de rotina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 23 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil : saberes e práticas da inclusão : dificuldades de comunicação e sinalização : surdez**. [4. ed.] / elaboração profª Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 24 abr. 2019.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

COLL, César Jesus Palácios e Álvaro Marchesi (orgs); trad. Marcos A. G. Domingues. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

DONDIS, Donis. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre, Editora Mediação. 2010

GABEL, Valade. **Compendio para o ensino dos surdos-mudos / 1881**. Serie histórica Instituto Nacional de Educação de Surdos. Rio de Janeiro vol. III, 2012.

GALASSO, B.J.B. et al. **Processo de Produção de Materiais Didáticos Bílingues do Instituto Nacional de Educação de Surdos**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, n.1, p.59-72, Jan.-Mar., 2018

LADD, P; GONÇALVES, J.C. do A. **Culturas Surdas e o Desenvolvimento de Pedagogias Surdas**. In: L Karnopp, M Klein, MLL Lazzarin. Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p 295 – 328.

LEBEDEFF, T. B. **Aprendendo a “ler” com outros olhos, relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos**. Cadernos de Educação (UFPEL), V.36, p .175-196, 2010.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MUNARI, Bruno. Design e comunicação visual: contribuição para uma metodologia didática. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

POMBO, O. Práticas interdisciplinares. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 15, jan/jun2006,p.208-249,Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n15/a08v8n15.pdf>

QUADROS, Ronice M. de.; KARNOPP, LODENIR B. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TAVEIRA, C. T. **A Produção de artefatos visuais no campo da surdez: percursos de pesquisa e chaves de leitura**. Revista Fórum, V.32, p .11-24, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO 21

A FORMAÇÃO ACADÊMICA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE GOIÁS, PARA QUE ESTAS SEJAM INSERIDAS NO MERCADO DE TRABALHO

Data de aceite: 01/09/2020

Alda Lucia Souza Lopes da Silva

Universidade Autônoma de Asunción (UAA)
Paraguay

Luiz Ortiz Jeménez

Universidade de Granada, UGR
Espanha

RESUMO: O presente estudo teve por objetivo analisar a educação inclusiva do Colégio Estadual Felismina Cardoso Batista, localizado no município de Campos Belos – Goiás, especificamente no tocante a Formação Acadêmica de Pessoas com Deficiência para que estas sejam Inseridas no Mercado de Trabalho. A educação é um direito assegurado na Constituição Federal brasileira para todos os alunos, que deve ser assegurada pelas redes de ensino, sem nenhum tipo de distinção. A problemática fundamentou-se em analisar se as práticas pedagógicas utilizadas para atender aos educandos com deficiência contribuem na formação dos mesmos para que estes sejam inseridos no mercado de trabalho. Tivemos como apoio teórico estudiosos que fazem referência ao tema dessa pesquisa. Para atender aos objetivos e ao problema investigativo, elencamos o enfoque qualitativo tipo descritivo como meio de análise para chegar ao resultado. Os participantes desse estudo foram os professores regentes de sala de aula, coordenadores, gestor e professores de apoio a educação inclusiva. Também contribuiu com essa pesquisa as Secretários Municipais

de Educação e de Saúde e três empresários do município de Campos Belos – Goiás. Ademais, os resultados obtidos apontam para a necessidade de uma organização nas ações de formação continuada dos professores, principalmente no que tange a aplicação de práticas pedagógicas diferenciadas que possam de fato favorecer a aprendizagem dos educandos com deficiência.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Formação. Mercado de trabalho. Pessoas com deficiência.

THE ACADEMIC TRAINING OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN THE PUBLIC SCHOOLS OF THE STATE OF GOIÁS, SO THAT IT IS INSERTED IN THE LABOR MARKET

ABSTRACT: This study aimed at analyzing the inclusive education of the Felismina Cardoso Batista State College, located in the city of Campos Belos - Goiás, specifically regarding the Academic Formation of People with Disabilities, so that they can be inserted in the Labor Market. Education is a right guaranteed in the Brazilian Federal Constitution for all students, which must be ensured by educational networks, without any kind of distinction. The problematic was based on analyzing if the pedagogical practices used to attend the students with disabilities contribute in the formation of the same ones so that they are inserted in the job market. We had as theoretical support scholars who make reference to the theme of this research. In order to meet the objectives and the investigative problem, we emphasize the qualitative approach as a means of analysis to reach the result. Participants in this study were classroom teachers, coordinators, managers

and teachers in support of inclusive education. Also contributing to this research were the Municipal Secretaries of Education and Health and three entrepreneurs from the municipality of Campos Belos - Goiás. In addition, the results obtained point to the necessity of an organization in the actions of continuing education of the teachers, mainly regarding the application of differentiated pedagogical practices that may in fact favor the learning of students with disabilities.

KEYWORDS: Inclusion. Formation. Job market. Disabled people.

INTRODUÇÃO

Pessoa com deficiência é aquela que apresenta em caráter temporário ou permanente, significativas diferenças físicas, sensoriais ou intelectuais, decorrente de fatores inatos ou adquiridos, as quais acarretam dificuldades em sua interação com o meio social, necessitando por isso de recursos especializados para desenvolver seu potencial e superar ou minimizar suas dificuldades. As pessoas com deficiência sempre encontraram obstáculos para estarem ou serem envolvidas, de fato, no contexto social, as práticas regulares que a sociedade recorre e exige dificultam e distanciam a aceitação das pessoas que tem algum tipo de limitação. Por esse motivo, quando se fala em mercado de trabalho para as pessoas com algum tipo de deficiência, ainda é um tema bastante polêmico, porque atualmente esse processo ainda é de adaptação e aceitação, não havendo perspectivas para todos, pois o mundo do trabalho solicita qualificação profissional em quase todos os setores.

Embora a consciência de inclusão social vem se ampliando de modo significativo, a inserção da pessoas com deficiência no mercado de trabalho ainda não adquiriu o “status” de questão nacional premente e de item prioritário na agenda política de igualdade para todos. Seja dos poderes públicos, das elites, das famílias e dos vários segmentos sociais. Esse fator está associado aos obstáculos próprios do Sistema Educacional brasileiro, na falta de investimento nos vários seguimentos educacionais, tais como estrutura arquitetônica, processual e conceitual, cujas características comprometem o desempenho, insucesso e avanços nos níveis de aprendizagem e de atendimentos educativos.

Visando combater as formas evidentes de preconceitos no meio social, educacional e cultural em relação a pessoa com deficiência, a Constituição Federal de 1988 no art. 208 inseriu no contexto das discursões, à integração de pessoas com deficiência abordando seus respectivos direitos e deveres de participação e contribuição social. Baseando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, que normatiza a Educação Inclusiva por meio do artigo 04, onde diz que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, será feito preferencialmente na rede regular de ensino, e no artigo 58 que diz: *“entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar,*

oferecida, preferencialmente na rede de ensino, para portadores de necessidades especiais”.

Na perspectiva de analisar a evolução do processo inclusivo no estado de Goiás foi selecionada a teoria de Sasaki (1999, p. 78) que trata de forma central “*a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade*”. O autor contribui ainda quando aborda que:

A ideia de integração surgiu para derrubar a prática da exclusão social a que foram submetidas as pessoas com deficiência por vários séculos. A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade e incapazes para trabalhar, características estas atribuídas indistintamente a todos que tivesse uma deficiência (Sasaki, 1999 p. 31).

Em uma análise retrospectiva em torno da pessoa com deficiência verifica-se que sua trajetória de inclusão social e escolar acompanha uma evolução histórica da conquista de direitos humanos, envolvendo “*integração*” e “*inclusão*”. Nas discursões a esse respeito que duram séculos, as pessoas com deficiência sempre foram percebidos como seres distintos vivendo as margens dos grupos sociais, tanto fora quanto dentro das unidades educacionais.

As políticas educacionais inclusiva no Estado de Goiás

Segundo a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás, todas as escolas da rede pública do estado são inclusivas, elas não podem recusar matrícula de alunos com deficiência, mesmo que não estejam preparadas nos aspectos de acessibilidade física e pedagógica. Muita coisa mudou desde a implantação do programa de educação inclusiva, há dez anos, as escolas estão de portas abertas e se preparando para oferecer o melhor atendimento educacional especializados aos alunos com deficiência. A rede estadual em 2009 contava com 12.000 (doze mil) matrículas de alunos com deficiência. Em 2016 o Jornal Tribuna do Planalto (GO), diz que 1.050 escolas espalhadas por todo estado trabalham com educação inclusiva e que no referido ano 11.000 (onze mil) alunos com deficiência recebem algum tipo de atendimento especializado. A secretaria diz que esses alunos tem acesso aos conteúdos e habilidades do ensino básico em salas comuns e por meio da Coordenação de Ensino Especial, investe na qualificação dos profissionais que atuam diretamente ou indiretamente com os alunos com deficiência.

As Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás, diz

que a coordenação do ensino especial, por meio do Programa de Educação para a diversidade, numa perspectiva inclusiva tem o objetivo de coordenar o trabalho com os estudantes com deficiências de transtornos globais, altas habilidades/superdotação, que fazem parte da rede regular pública do estado. A Resolução CEE Nº 7, de 15 de dezembro de 2006, estabelece a educação especial como uma das modalidades da Educação Nacional que perpassam o sistema educacional em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Diz ainda que essa modalidade é oferecida como um conjunto de serviços e recursos especializados para complementar e suplementar o processo de ensino e aprendizagem aos alunos com necessidades educacionais especiais, permanentes ou transitórias, de modo a garantir o desenvolvimento de suas potencialidades sociais, políticas, psicológicas, criativas e produtivas para a formação do cidadã.

Para isso a coordenação do Ensino Especial conta com a parceria de outras coordenações de ensino da SEDECE. Tais como: a Rede Educacional de Apoio à Inclusão (REAL), que trabalha diretamente com as Coordenações Regionais de Educação (CRECE) e estas com as unidades escolares de educação básica, com os Centros de Atendimento Especial e as Unidades de Suporte Pedagógico.

Para atender aos alunos com deficiência nas unidades escolares do estado, a Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte garante a modulação de profissionais de apoio à Inclusão, tais como: equipe multiprofissional, professores de recursos, professores de apoio, interprete de libras e braille e ainda em casos específicos, agente administrativo educacional, para atendimento as necessidades físicas e fisiológicas de estudantes com necessidades educacionais especiais. Desde que as unidades educacionais apresentam as documentação exigidas pela mesma.

Equipe multiprofissional do Estado de Goiás

A equipe multiprofissional é constituída por profissionais que tem vínculo administrativo e pedagógico com a coordenação de ensino especial, devendo ampliar de forma necessária, o atendimento dessa área a todas as Subsecretarias Regionais de Educação. Esse atendimento iniciou-se no ano de 2009, atendendo apenas a região metropolitana, os profissionais que compõe esse quadro são: pedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo, assistente social, interprete e instrutor. Apesar de as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás estender este atendimento a todas as escolas públicas que tem alunos com deficiência, é comum não encontrar esses profissionais atendendo as escola e alunos. A utopia serve para nos ajudar a caminhar, mesmo sabendo que estamos caminhando a passos lentos. A importância dessa equipe vai além de assessorar as escolas nas dificuldades dos alunos e encaminha-los a um especialista que possa dar laudos e

medicar, caso necessário. O Decreto Nº 3.298/99 em seu art. 43, diz que *“a referida equipe deve também assessorar os órgãos responsáveis pelos concursos públicos”*.

O Estado de Goiás inclui nas suas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual os Centros de apoio a pessoa com deficiência e/ou as que trabalham na área de inclusão.

- Centro de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez (CAS): com a finalidade de capacitar profissionais da educação para o atendimento às pessoas com surdez, dando suporte técnico especializado em Libras e Português para surdos.
- Centro de apoio pedagógico para as pessoas com deficiência visual (CAP): Atende alunos com deficiência visual e seus familiares e promove a capacitação de profissionais da educação que atendem a essa demanda.
- Núcleo de atividades e altas habilidades e superlotação (NAAH/s): com o objetivo de atender as necessidades educacionais especiais dos alunos com características de altas habilidade/superlotação.
- Centro de educação e convivência juvenil-oficina de cidadania: Projeto de inclusão e cidadania, criado para ser um espaço de inclusão sociocultural e, ainda, contribuir para a diminuição da violência e da vulnerabilidade socioeconômica, em diversas áreas do estado de Goiás.

Além desses centros e núcleo que dão atendimento as pessoas com deficiência e a seus familiares, podemos citar ainda a Associação dos Deficientes Físicos do Estado de Goiás – ADEFEGO. Ressaltamos que esses centro e núcleos atendem somente na capital do estado, ainda não se estende a todos os envolvidos no processo inclusivo das escolas públicas localizadas no interior do estado.

Sassaki (1999, p. 115) em sua obra *“Inclusão Construindo uma sociedade para todos”*, cita a Declaração de Salamanca onde diz que *“os jovens com necessidades especiais devem receber ajuda para fazer uma eficaz transição da escola para a vida adulta produtiva”*. Diz ainda que essas escolas devem ajudá-los a se tornarem economicamente ativos e promover-lhes as habilidades necessárias no dia-a-dia, oferecendo treinamento em habilidades que respondam as demandas sociais e de comunicação e as expectativas da vida adulta.

Acessibilidade, fator fundamental no processo de inclusão escolar e social

Falar de acessibilidade é tão importante quanto falar de adaptação de currículo, de metodologias e outros instrumentos que contribuem na aprendizagem do aluno com deficiência, porque a acessibilidade não diz respeito somente aos ambientes

físicos adaptados aos alunos que necessitam de rampas com corre mão, portas alargadas de banheiros e de salas de aula, e outros acessórios que facilitam a sua locomoção no ambiente escolar, diz respeito também a sua aprendizagem e facilitação ao conhecimento de acordo com as suas limitações e necessidades. Os materiais e equipamentos específicos para deficientes como os livros em braille, tv com legenda aumentada, fones de ouvidos, lupas, e outros, também se inclui na acessibilidade, pois contribuem na aprendizagem dos alunos. Além desses aparatos que contribuem na acessibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, incluímos ainda a Tecnologia Assistiva, que com base em seus aspectos legal brasileiro é um tema mais completo em se tratando de tecnologia, como instrumento de acessibilidade ao conhecimento para pessoa com deficiência.

A Revista do Direito da Cidade, Araújo (2016), estudantes do curso de direito constitucional na universidade católica de São Paulo. O referido artigo diz que a acessibilidade consiste, assim, na possibilidade que todas as pessoas, quer sejam crianças, quer sejam gestantes, quer sejam pessoas com mobilidades reduzidas, quer sejam pessoas com deficiência, tenham condições de utilizar, com autonomia e segurança, os equipamentos e mobiliários urbanos, as edificações, os meios de transportes, as tecnologias e sistemas de informação disponíveis, bem como os serviços públicos ou aberto ao público.

As tecnologias de informação e comunicação – TIC, no processo inclusivo

Nesta seção aborda-se os vários e novos canais de comunicação que contribuem na aprendizagem dos alunos. O educador contemporâneo enfrenta um novo desafio diante das novas tecnologias e esse novo estilo de conhecimento engendrado pelas TIC ainda é um desafio para muitos professores. As transformações na educação estão interligadas a expansão e ao contato com as tecnologias, paulatinamente ela se adentra as escolas, muitas vezes favorecendo o ensino e a aprendizagem e em outras vezes o desconhecimento no uso dos aparelhos tecnológicos, por parte dos professores, ou quando mal aplicados são produtores de exclusão.

Sobre esse assunto a pesquisadora Giroto (2012 p. 18) retrata que *“nem os professores em serviço e nem os milhares de professores que estão se formando para atuar na rede pública de ensino tem conhecimento aprofundado sobre o uso, na prática pedagógica, das Tecnologias de Informação e Comunicação”*. Conclui ainda que apesar de se constatar que a maioria das escolas públicas tem recebido do Estado, recursos e instrumentos tecnológicos e diversificados, muitos gestores e professores ainda não sabem como utiliza-los.

Imaginar o ambiente escolar sem esse arsenal de possibilidade oferecido pelas TIC, incorporados no processo educacional como recursos didáticos que promovem aulas diversificadas e que ampliam o conhecimento do aluno, é pensar numa estagnação de conhecimentos, pois ele não só aprende com determinados programas de computador, mas também relaciona e cria seu próprio conhecimento. A inserção dessas ferramentas vem se tornando importantes instrumentos de nossa cultura, e seu uso um meio concreto de inclusão, como podemos ver nas colocações de Giroto. O pesquisador cita sete aplicações importantes das TIC para realização de atividades que trazem uma série de vantagens, tais como:

A individualização do ensino respeitando o ritmo e o tempo de realização de atividade de cada aluno; 2) A flexibilidade que viabiliza o uso de canais sensoriais distintos; 3) A avaliação contínua e dinâmica; 4) A auto avaliação; 5) A manutenção da mesma atividade/exercício de acordo com as necessidades educacionais do aluno; 6) O ajuste do nível de complexidade de atividade; 7) A motivação, pois podem ser inseridos temas, cores, figuras, formas que atendem aos interesses dos alunos, estimulando-os, de diferentes maneiras, a realizar as atividades propostas, entre outras (Giroto, 2012 p. 21)

De acordo o Decreto Nº 3.298/99, (art. 28, § 2º). As instituições públicas e privadas que ministram educação profissional devem disponibilizar cursos profissionais de nível básico para o segmento da educação inclusiva, as matrículas a esses cursos não devem estar condicionadas aos níveis de escolaridade, elas deve estar vinculadas a capacidade da pessoas com deficiência, assim diz o referido artigo. Pensando em oportunizar aos alunos com deficiência o manuseio aos equipamentos tecnológicos, o governo federal enviou as unidades educacionais esses equipamentos, no entanto o que se percebe é que esses equipamentos não são utilizados adequadamente, com finalidade de atender aos alunos com deficiência para estes obtenham conhecimento na área de informática.

No entanto associado ao fator de não utilização dos equipamentos tecnológicos pelos alunos, está a falta de capacitação dos professores na área de informática, o que se torna um obstáculo no uso das TIC, as quais é um importante instrumento na nossa cultura, até mesmo para os alunos com deficiência. As TIC surgem como possibilidade de inclusão e expansão do ensino e da aprendizagem.

A formação de professores na contemporaneidade

A formação inicial do professor não é suficiente para prepara-lo para enfrentar a diversidade encontrada nas salas de aulas. Ela não trabalha com uma perspectiva de enfrentamento de salas heterogêneas. Diante disso, na prática, o professor se sente despreparado para lidar com o aluno que tem algum tipo de deficiência, aquele

que não é capaz de acompanhar o ritmo de aprendizagem da maioria dos colegas de classe. O professor acaba deixando-o para trás, inconscientemente provocando a exclusão, pois precisa seguir um currículo e cumprir um planejamento bimestral.

Muitos autores e estudiosos debatem sobre os desafios do paradigma da educação inclusiva. A autora Sampaio (2009 p. 71), aborda que *“o professor assuma uma postura inclusiva, é essencial que ele veja seu aluno não apenas como um portador de deficiência, já que, dessa maneira, o traço biológico é colocado na dianteira da sua condição de sujeito”*.

As autoras fazem uma colocação importante, quando diz que, *“o educando mental deve entrar na escola como alguém que possui um nome, uma história, desejos inclusive, de aprender”*. Comungo com essa colocação, não só para a pessoa que tem deficiência mental, mas também para todos os alunos com outras deficiências, pois na maioria das vezes são vistos pela sua deficiência, desvalorizando os outros sentidos desenvolvidos pelo ser humano, tais como (visão, audição, paladar, olfato e tato). Alunos com deficiência auditiva, física ou visual tem a mesma capacidade de aprendizagem dos outros educandos, desde que as práticas pedagógicas sejam adaptadas de acordo com a suas necessidades de aprendizagem.

A autora Feldmann (2009 p. 202) contribui nesse assunto quando diz: *“O currículo define o que é adequado num determinado momento e contexto, e, a partir da posição ideológica, privilegia uma seleção de conteúdos consagrados historicamente e necessários as novas gerações”*.

Na interpretação da autora o currículo engloba vários conteúdos com diversos contextos e diferentes níveis de aprendizagem dos educandos, incluindo aqueles com necessidade educacional especial, o que é necessário através de ações diferenciadas, é o professor aproximar teoria e prática. A autora Feldmann (2009, p. 207), ressalta ainda que *“O professor tem um programa a cumprir, significa que tem pouco espaço de manobras e, se ele próprio não se opuser ou sucumbir à passividade, as ações educativas podem se transformar em reprodução e/ou segregação”*.

Marchesi (2008, p. 44), diz que *“a formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integradoras positivas na escola”*, não se conseguem avançar na escola inclusiva se o professor não adquirir uma competência suficiente para ensinar a todos.

A escola inclusiva aparece de acordo com as necessidades da sociedade a qual está inserida, visa atender a todos os alunos independentemente das suas dificuldades cognitivas ou físicas. A escola é vista como um ambiente que propicia conhecimentos científicos capaz de transformar o indivíduo, por isso é preciso ter consciência dos objetivos que se deseja alcançar e o tipo de estratégia que

impulsiona a aprendizagem. Por esse motivo nem todas as escolas partem da mesma posição, as mudanças dependem de sua cultura própria. Ainda é comum encontrar escolas com modelo tradicional, organização hierárquica e professores que trabalham de forma individual. Outras mais experientes na educação de alunos com deficiência com professores mais cooperativos e flexíveis na resolução das dificuldades metodológicas. Visto isso, só a partir das condições reais de cada escola, é possível melhorar a organização interna que favorece a mudança educacional. As pesquisas já apontam que professores que recebem formação continuada estão mais propícios às mudanças e às inovações educacionais, sujeitos a promover a igualdade entre todos os alunos.

METODOLOGIA

Inserida a relevância social para essa temática, está também decorrente a experiência profissional como professora de escola pública e a preocupação com a educação que os indivíduos com deficiência estão recebendo. Diante disso esta pesquisa se fundamenta em uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, tendo como método o estudo de caso, no qual se buscou conhecer uma realidade específica através de observação e entrevistas como instrumentos de coleta das informações, para isso buscamos explorar por diversos ângulos o fenômeno mencionado para que possamos responder a pergunta problema que é: **as práticas pedagógicas utilizadas para atender aos alunos com deficiência contribuí na formação dos mesmos para que estes sejam inseridos no mercado de trabalho?**

Para responder ao questionamento supracitado, tem-se como objetivo geral: Analisar se a Educação Inclusiva do Colégio Estadual Felismina Cardoso Batista contribui na formação dos alunos com deficiência, para que estes sejam inseridos no mercado de trabalho. E como objetivos específicos: 1) Identificar se a instituição educacional trabalha com práticas pedagógicas diferenciadas que contribuí na formação dos alunos com deficiência; 2) Identificar se os professores possuem formação continuada para atender as perspectivas de uma escola inclusiva.

É relevante abordar que faremos análise na referida escola, porque as unidades escolares do estado de Goiás são regidas por Diretrizes Orientadoras da CEDUCE (Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás) e com este intento pode-se ter uma visão do processo inclusivo ofertados nas escolas públicas do estado de Goiás. Sendo assim foi aplicada técnicas e instrumentos que pudessem responder aos objetivos e ao problema desse estudo, para isso fez-se uso de observação simples e entrevistas, como estratégia de coleta das informações.

Lakatos (2003, p. 163), *“a seleção instrumental metodológica está diretamente relacionada com o problema a ser estudado; a escolha dependerá de vários fatores*

relacionados a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa e outros que possam surgir no campo da investigação.

Para Minayo (2001, p. 16), *“entendemos por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas.”*

Sobre esse assunto Campoy (2016, p. 38) diz que a metodologia *“significa um caminho, um procedimento: caminho a seguir para alcançar um fim proposto de antemão. O método é, portanto, algo muito mais complexo que uma simples sequência unidimensional de passos”. Método é um processo organizado, lógico e sistemático de pesquisa”.*

Como o objetivo desse estudo foi descrever as reais situações sobre as práticas pedagógicas oferecidas aos alunos com deficiência na escola pública do estado de Goiás, optamos pelo processo descritivo, onde foi possível a realização do estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos, porém sem nenhuma interferência do investigador. Mediante a contextualização, podemos afirmar que toda população foi fonte de informação e participou da pesquisa, já que foi possível aplicar os instrumentos (entrevistas) a população de indivíduo ligada diretamente a inclusão escolar dos educandos com deficiência.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A técnica de observação sistemática, proporcionou observar as práticas vivenciadas no dia - a - dia dentro do ambiente escolar, as quais apresentam facilidades e dificuldades nesse processo, examinar a forma como o atendimento pedagógico aos alunos com deficiência foi conduzido e também a interação desse alunos no ambiente escolar, bem como a organização do espaço físico da escola.

Ficou evidenciado que apesar dos recursos tecnológicos existentes para atender aos alunos, existe uma grande dificuldade de planejamento por parte dos professores regentes, no momento da observação não foi apresentada práticas diferenciadas para os alunos com deficiência. Nos trabalhos em grupo os alunos ficam as margens dos demais, ou quase sempre com a professora de apoio, realizando outras atividades. Não foi presenciado momentos de planejamento coletivo entre professores de apoio, professores regentes e coordenadores.

No atendimento ao AEE, as atividades realizadas pelos alunos são planejadas pela professora de recurso, sem vínculo com o conteúdo estudado em salas comuns. Professoras de recurso e de apoio semanalmente planejam atividades adaptadas para os alunos realizarem em salas comuns nos momentos em que os demais colegas estão desenvolvendo atividades propostas pelos professores regentes.

A estrutura física da unidade escolar é acessível com rampas e corrimão, banheiros adaptados com corrimão e portas alargadas, apesar da escola não ter matriculado este ano nenhum cadeirante ou aluno que usa muletas.

Diante dos dados coletados nesta observação percebe-se que a unidade escolar enfrenta mais dificuldades na parte pedagógica que do que na acessibilidade predial.

Para permitir uma melhor leitura e clareza dos dados das entrevistas, adotamos a análise mediante categoria, já que entendemos que deste modo se oferece uma melhor visão dos resultados obtidos através de um tratamento conjunto. Por isso foram priorizadas na pesquisa as seguintes categorias:

Preparação dos professores. Organização pedagógica. Tecnologias de informações e comunicação na sala de recurso multifuncional. Preparação e acessibilidade escolar. Preparação dos alunos com deficiência para o mercado de trabalho.

Esse esquema de averiguação sobre o que pretende observar foi satisfatório e respondeu as nossas indagações. Vejamos os resultados:

- **Preparação dos professores:** Diante das respostas dos professores com relação a formações continuadas, percebemos que nem todos tem cursos na área de inclusão, as professoras de apoio e a professora de recurso já fizeram alguns cursos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação e outros por instituições parceiras, até mesmo porque, segundo informação da escola, para exercer essas funções a Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE), exige cursos de formação continuada na área de inclusão. Como abordamos anteriormente, a professora de recurso apresenta um currículo qualificado, duas pós-graduações “Atendimento Educacional Especializado e Especialização em Educação Inclusiva e LIBRAS”. No entanto os professores regentes das salas de aulas são desprovidos nessa área, o que torna as práticas pedagógicas difíceis de serem exercidas em sala heterogêneas.
- **Organização pedagógica:** Ao analisar esse contexto tão importante na melhoria do ensino e da aprendizagem, conclui-se que os professores sentem dificuldade em planejar aulas de qualidade para os alunos com deficiência, pois não tem acompanhamento pedagógico que favoreça práticas pedagógicas diferenciadas. A atual professora de recurso diz que falta incentivo por parte do governo e da Coordenação Regional de Educação, alguns projetos que os alunos com NEEs participavam não acontecem mais.
- **Tecnologias de informações e comunicação na sala de recurso multifuncional:** No final desta categoria a análise nos possibilitou afirmar que os professores regentes ainda sentem dificuldades em planejar

aulas com recursos tecnológicos que atenda aos alunos com deficiência em salas comuns. Percebe-se que os equipamentos tecnológicos da sala multifuncional são usados pelos professores de apoio e pela professora de recurso no momentos de atendimento ao AEE. Daí a compreensão de que esse aparato de recursos tecnológicos disponibilizado para atendimento especializado de qualidade são pouco usados pelos professores regentes.

- **Preparação e acessibilidade escolar:** Analisando essa categoria constatamos que a escola enfrenta barreiras de ordem atitudinal e conceitual, mais do que de ordem arquitetônica. Não significa que a escola tenha as adaptações físicas adequadas, porém isso não é empecilho porque na escola não tem alunos com deficiência física e visual, as quais necessitam mais de adaptações físicas no prédio.
- **Preparação dos alunos com deficiência para o mercado de trabalho:** A abordagem dessa categoria nos possibilitou analisar como a escola organiza o atendimento aos alunos com deficiência para que estes possam exercer uma profissão. Através da contribuição dos entrevistados, percebemos que o ensino aos alunos com deficiência não diferencia a dos demais alunos, alguns professores informam que não trabalham especificamente com a finalidade de incentivar e preparar os alunos para que possam exercer uma profissão no término dos seus estudos. Outros tem a concepção de que a finalidade do educando dentro da escola é a de socialização dele com outras pessoas. Detecta-se com isso que o aluno com deficiência frequenta a escola, porém os profissionais ainda têm dificuldade de planejamento, acompanhamento pedagógico e ações que de fato faça com que esses alunos desenvolvam aprendizagem eficaz.

Os resultados encontrados na aplicação dos instrumentos de entrevistas condizem com os resultados que presenciamos no decorrer da observação em loco e na análise documental. Analisar o sistema de ensino inclusivo dessa escola pública nos permitiu também perceber que o sistema de ensino regular do estado de Goiás não está devidamente preparado para oferecer de fato a inclusão em suas escolas. Tomando como base a escola pesquisada a real situação é que o estado ainda não respalda de acordo com o que é apregoado nas Leis e Diretrizes de Bases das esferas Federal e Estadual.

CONCLUSÃO

Ressaltamos que os resultados encontrados não foram apenas satisfatórios para responder aos objetivos dessa pesquisa, como também servirão para dá margens a outros debates e conseqüentemente a novas atitudes que favoreçam positivamente na inserção dos alunos com deficiência, despertando por tanto para

fazer valer um sistema inclusivo de qualidade e equidade de acordo com o respaldo legal estabelecido nas Leis.

Outro fator percebido no decorrer dessa investigação é que existe um sistema falho e despreparado, longe de uma postura de escola para todos, percebe-se também que as dificuldades são advindas da escolarização dos alunos com deficiência nos anos iniciais, eles passam para os anos finais sem saber ler e escrever convencionalmente, a escola pesquisada recebe alunos com deficiência oriundos da rede municipal sem nenhum preparo para os anos fundamental e médio.

Durante o estudo sobre as Políticas Públicas Especiais percebemos que estas definem uma inclusão completa de qualidade e equidade, porém o que presenciamos foi uma escola com estrutura física parcialmente adequada, com materiais pedagógicos e tecnológicos insuficientes para atender aos alunos com deficiência, e a maioria dos professores sem formação continuada na área de inclusão e falta de recursos financeiros para melhoria desse sistema.

Tendo em vista os aspectos destacados acima podemos proferir que a inclusão é pouco debatida pelo sistema escolar do estado de Goiás, não detectamos na escola pesquisada propostas, projetos documentais ou práticas que englobe de fato essa temática, a inclusão se resume apenas em efetuar matrículas, servindo apenas para fins estáticos. Enfim, o movimento inclusivo exige alterações como uma mudança, principalmente, que não permita que o direito de todos a uma educação de qualidade seja meramente traduzido como cumprimento de se matricular alunos com necessidades Especiais em escolas comum.

REFERÊNCIAS

A Resolução CEE N° 7, de 15 de dezembro de 2006.

Campoy, T. J. (2016) – *Metodologia de la Investigación Científica*. Ciudad del Este (py) U.N.C del Este.

Comitê de Ajuda Técnica (CAT, 2009) – *Tecnologia Assitiva*. Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da pessoa com Deficiência

Constituição da República Federativa do Brasil (1988) – Câmara dos Deputados, 35ª Edição atualizada em 2012.

Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Câmara dos Deputados 7ª edição 2013. *Legislação Brasileira sobre Pessoas com Deficiência*. Biblioteca digital. <http://bd.camara.leg.br>. Visitado em 20/08/2017.

Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás (2009/2010). Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte – Goiânia 2009.

Feldmann, G. M. (Org. 2009) - *Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade*. – São Paulo: Editora SENAC, São Paulo.

Giroto, M. R. C., et al (2012) - *As Tecnologias nas Práticas Pedagógicas Inclusivas*. Cultura Acadêmica Editora, Marília.

Lakatos, E. M., e Marconi, M. D. A. (2003). *Fundamentos da metodologia científica*. In *Fundamentos da metodologia científica*. Altas.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) - LDBEN, Nº. 9.394.

Marchesi, Á. (2004). *Da linguagem da deficiência as escolas inclusivas*. Org. In. Coll, César et al. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais* - 2. Ed. – Porto Alegre, RS: Artmed.

Minayo, M. S. C. (2001). *O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa*. 7. Ed. São Paulo: Hucilec.

Araujo, D. A. L. (2016). *Revista do Direito da Cidade - A Cidade, o Dever Constitucional de Inclusão Social e a acessibilidade* Vol. 08, nº ISSN 2317-7721 Doi: 10. 2957/rdc.2016.19901. Visitado em 23/09/2017.

Sampaio, T. C. e Sampaio, R. S (2009) - *Educação Inclusiva*. O professor mediador para a vida. Direitos de edição cedidos a EDUFBA (Editora da Universidade Federal da Bahia)

Sassaki, K. R. (1999) – *Inclusão, Construindo uma Sociedade para Todos*. 3ª edição – Rio de Janeiro: WVA. Campos Belos.

OPORTUNIDADES NA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: PORQUÊS MATEMÁTICOS NO ENSINO SUPERIOR

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 24/08/2020

Abigail Fregni Lins

Universidade Estadual da Paraíba - UEPB
Campina Grande – Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/2343020017754006>

Sergio Lorenzato

Universidade Estadual de Campinas -
UNICAMP
Campinas – São Paulo
<http://lattes.cnpq.br/0433106167291528>

Danielly Barbosa de Sousa

EMEFs Roberto Simonsen e Irmão Damião
Campina Grande
Lagoa Seca – Paraíba
<http://lattes.cnpq.br/5702675091099583>

RESUMO: Discutimos anteriormente em Lins, Lorenzato e Sousa (2018b) os por quês matemáticos levantados por alunos do ensino superior, especificamente por 13 graduandos entre 4º e 9º períodos do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual da Paraíba. O levantamento dos por quês matemáticos se deu durante um componente curricular. Neste capítulo discutimos os porquês (respostas elaboradas) de alguns dos por quês (perguntas levantadas) dos graduandos e apresentamos a opinião deles sobre a atividade realizada. Nossa análise se deu sob as categorias de Lorenzato (1993). O todo diz respeito ao projeto de pesquisa colaborativo PROPESQ entre UEPB

e UNICAMP. Os resultados indicam que a maior parte dos por quês matemáticos levantados e dos porquês pesquisados são de caráter conceitual e convencional. Os graduandos afirmaram ter sido positiva a realização da atividade, pois fez com que eles pudessem pensar em por quês (dúvidas) matemáticos, discuti-los e pesquisá-los com os colegas. Faz-nos entender que devemos cada vez mais pensar em propostas de trabalho como esta em nossos cursos. Cada vez mais necessitamos expor nossos alunos, colocá-los a falar, a perguntar, a questionar, a buscar respostas, a compartilhar, a trabalhar em sala de aula de forma colaborativa com os colegas e com o docente, pois acreditamos que só assim poderemos combater as lacunas já existentes desde seus ingressos no curso e ao decorrer. Precisamos urgentemente mudar nosso agir pedagógico, didático e metodológico em aulas do ensino superior, em especial quando se diz respeito em formar professores de Matemática, como em nosso caso.

PALAVRAS-CHAVE: Educação matemática, Por quês matemáticos, PROPESQ, UEPB, UNICAMP.

OPPORTUNITIES IN MATHEMATICS EDUCATION: MATHEMATICAL WHYS IN THE HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: We previously discussed in Lins, Lorenzato and Sousa (2018b) mathematical whys raised by higher education students, specifically by 13 undergraduate students between the 4th and 9th periods of the Mathematics Degree Course at the State University of Paraíba. The survey of mathematical whys took place during a

curricular component. In this chapter we discuss the *because*s (elaborated answers) of some of the *whys* (questions raised) of the students and their opinion about the activity performed. Our analysis took place under the categories of Lorenzato (1993). The whole concerns the PROPESQ collaborative research project between UEPB and UNICAMP. The results indicate that most of the mathematical *whys* raised and the *because*s researched are of a conceptual and conventional character. The students stated that the activity was positive, because it made them think about mathematical *whys* (doubts), to discuss them and to research them with their colleagues. It makes us understand that we must increasingly think about job proposals like this in our courses. We increasingly need to expose our students, to get them to speak, to ask, to question, to seek answers, to share, to work in the classroom in a collaborative way with colleagues and with the teacher, because we believe that this is the only way we can combat the gaps that already exist since their enrollment in the course and during the course. We urgently need to change our pedagogical, didactical and methodological actions in higher education classes, especially when it comes to Mathematics teacher education, as in our case.

KEYWORDS: Mathematical education, Mathematical why, PROPESQ, UEPB, UNICAMP.

1 | INTRODUÇÃO

Nosso Projeto PROPESQ, intitulado *Conectando esquinas: um projeto de pesquisa colaborativo UEPB-UNICAMP sobre por quês matemáticos*, objetiva, primeiramente, estabelecer colaboração entre os pesquisadores Profa. Dra. Abigail Fregni Lins, Prof. Dr. Sérgio Lorenzato e Profa. Ms. Danielly Barbosa de Sousa; entre os Grupos de Estudos e Pesquisas GITPCEM e GEPEMAL; e entre as Instituições UEPB, UNICAMP, EMEF Irmão Damião e EMEF Roberto Simonsen. De forma colaborativa (IBIAPINA, 2008) objetivamos explorar/investigar por quês e porquês matemáticos de alunos da educação básica (Fundamental II) das EMEFs situadas nas cidades de Campina Grande e Lagoa Seca, das quais Profa. Ms. Danielly Barbosa de Sousa é professora e alunos do ensino superior (professores de Matemática em formação) do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual da Paraíba *Campus* Campina Grande, do qual Profa. Dra. Abigail Fregni Lins é docente (LINS, LORENZATO e SOUSA, 2018a).

Seguimos a linha de pensamento da pesquisadora educadora matemática inglesa Profa. Dra. Barbara Jaworski (2008) que enfatiza *o desgarro que necessitamos enfrentar com relação ao aspecto hierárquico* quando se desenvolve pesquisa, ou trabalhos de pesquisa, com professores de Matemática. Saliencia que para podermos estabelecer um diálogo frutífero e construtivo entre acadêmicos educadores matemáticos, formadores de professores de Matemática e professores de Matemática em exercício e em formação é necessário dar-se voz a todos, de forma igualitária, e que a todos seja provida a noção de igual pertença ao longo do processo. Com isso,

Jaworski defende, *como nós*, o uso dos termos *cowork* (cotrabalho), *coresearchers* (copesquisadores), *coworkers* (cotrabalhadores) e *colearning* (coaprendizagem).

Além destes, visamos alcançar com nosso projeto um despertar entre os futuros professores de Matemática da necessidade de se trabalhar em sala de aula por quês matemáticos que venham a ocorrer por seus alunos, ou até mesmo por eles próprios. Em investigar, caso não saibam, os porquês dos por quês matemáticos.

Despertar nos alunos do Ensino Fundamental II uma aprendizagem matemática plena de significado, entendimento e compreensão (LINS, LORENZATO e SOUSA, 2019a).

Anterior à explicação metodológica do trabalho aqui em questão, descrevemos de forma breve alguns dos trabalhos já existentes sobre por quês matemáticos.

2 | CAMINHADA DOS POR QUÊS E PORQUÊS MATEMÁTICOS

O trabalho pioneiro de Lorenzato (1993) está sempre presente em pesquisas e artigos sobre o tema. Nele, Lorenzato discute a problemática sobre o ensino e a aprendizagem matemática em sala de aula. Segundo o autor, é neste contexto que se dá o processo e afloramento da curiosidade matemática dos alunos e é *quando o por quê matemático ocorre*. Cabe ao professor não só conhecer a resposta correta, como também saber ensiná-la. Lorenzato define o *por quê* como *procedimento matemático*, e entende ser *elemento básico para uma aprendizagem com significado*. Caso contrário, ressalta que a aprendizagem matemática se dá de forma superficial e sem compreensão.

O estudo realizado por Lorenzato envolveu mil e setecentos professores de Matemática de nove países latino-americanos, entre eles Argentina, Brasil, Chile, Equador, Honduras, Panamá, Paraguai, República Dominicana e Venezuela. A eles foi aplicado um questionário constituído de 12 por quês matemáticos propostos por alunos. As respostas dadas pelos professores levou Lorenzato a concluir que os porquês (respostas) estão, no geral, *ausentes no ensino da Matemática em sala de aula, conseqüentemente na aprendizagem matemática*. Ressalta ainda que a ausência dos por quês e porquês transcende as fronteiras dos países latino-americanos e independe das condições de vida desses povos. Por fim, Lorenzato enfatiza que a *formação de professores de Matemática se mostra deficiente*, pois os por quês e porquês não estão presentes nesses cursos. Isso conduz professores ao seguinte dilema: *“ensinar sem estar bem preparado ou não ensinar porque não se está bem preparado”*. Em outras palavras, o dilema é *“ensinar pobremente ou não ensinar”* (LORENZATO, 1993, p. 76).

Foram estes os dilemas (questionamentos) de Lorenzato que nos levou a iniciar nosso projeto de pesquisa PROPESQ, e provavelmente foi o que também fez

inúmeros pesquisadores se debruçarem.

Neste mesmo artigo Lorenzato define categorias a analisar os por quês matemáticos dos alunos e os porquês matemáticos dos professores participantes, que discutiremos logo mais.

Com relação a trabalhos voltados ao tema, Barbosa (2011), por exemplo, apresentou a professores de Matemática em formação (em um componente curricular) e a professores em exercício de uma região do Mato Grosso por quês (questionamentos) matemáticos de alunos da educação básica para então analisar suas respostas (porquês) sob a ótica do Modelo dos Campos Semânticos de Lins (1999, 2004), nomeando suas respostas como *leitura plausível dos processos de produção de justificações produzidas* nos contextos de formação inicial e continuada de professores. Destaca que muitas das justificações dadas pelos professores estão voltadas a respostas (porquês matemáticos) que eles dariam aos seus (futuros) alunos, ou seja, *justificações estabelecem ou não uma interação produtiva no ambiente de sala de aula, tudo depende do interlocutor considerado*, para quem se está falando.

Já Silva e Costa (2016), preocupados com os resultados negativos das avaliações diagnósticas da educação básica brasileira e no acreditar que uma das razões está atribuída à má formação dos professores de Matemática, decidiram realizar um estudo com 32 alunos de um Curso de Licenciatura em Matemática, professores em formação, de uma região de Pernambuco, para investigar se estariam aptos a responder por quês matemáticos de alunos da educação básica. Analisaram as respostas (porquês matemáticos) dos professores em formação sob as categorias conceitual e convencional definidas por Lorenzato (1993). Ressaltam que os licenciandos participantes do estudo destacaram a *importância de ir para a sala de aula sabendo lidar com tais questionamentos* (por quês matemáticos de alunos), pois se entende que a Matemática não surgiu do nada, que não é apenas um reproduzir fórmulas e algoritmos, mas sim algo possível de ser instigado e investigado, motivando e provocando nos alunos um aprendizado significativo. Apesar do resultado positivo com os graduandos, os autores enfatizam que *entre os 22 anos do trabalho realizado por eles e por Lorenzato os porquês matemáticos ainda se mostram ausentes no processo de ensino e aprendizagem matemática na educação básica e no ensino superior*.

Souza e Oliveira (2017), no artigo intitulado *Professor, por que a Matemática é assim?*, discutem a participação de professores de Matemática em exercício e em formação em um minicurso ministrado por eles durante o evento científico XII ESEM, em uma região do Mato Grosso do Sul. O objetivo do referido minicurso foi o de oferecer aos professores a *oportunidade de conhecer e discutir 10 por quês matemáticos presentes no ensino*, todos de natureza conceitual ou convencional (LORENZATO, 1993), para assim poder ensiná-los e responder de forma satisfatória

aos questionamentos de seus alunos. No desenvolver do minicurso ministrado os autores chegaram à conclusão de que muitos *dos conteúdos e conceitos matemáticos cotidianos nas aulas de Matemática não são realmente compreendidos pelos professores e suas explicações, por vezes, se baseiam no senso comum.*

Moriel Júnior e Wielewski (2013) realizaram um amplo e detalhado trabalho, denominado estado da arte, sobre *por quês matemáticos da educação básica publicados em artigos na Revista do Professor de Matemática*, da SBM. Entre os anos 1982 e 2009 da Revista os autores investigaram 70 edições. Sobre os por quês matemáticos apresentados e discutidos pelos autores, em 34 deles as respostas (porquês) estão centradas em *questões que professores de Matemática mais necessitam de formação segundo literatura existente, tanto com relação à natureza conceitual* (LORENZATO, 1993) como *conteúdos matemáticos da área da Aritmética.*

Há vários outros trabalhos que poderíamos mencionar, como Peterson (1972), Arcavi e Bruckheimer (1981), Lima (1982 e 2000), Puritz (2005), Moreira e David (2005), Copes e Kaham (2006), Lorenzato (2006), Yee (2006) e Francisco (2009). Acreditamos que a literatura brevemente discutida aqui já nos aponta e nos certifica interesse, relevância e preocupação sobre o tema.

3 I METODOLOGIA E CATEGORIAS DE ANÁLISE

O componente curricular, intitulado Matemática Ensino-Aprendizagem, do Curso de Licenciatura em Matemática da UEPB, se deu durante o segundo semestre de 2018. Este componente curricular nasceu na renovação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Com isso, todos os novos ingressantes do Curso passam por ele logo no primeiro período, assim como de forma obrigatória os alunos já presentes no Curso.

Apesar de ser um componente curricular de primeiro período, no segundo semestre de 2018 tivemos apenas alunos de períodos avançados (entre 4º e 9º períodos), pois foi um semestre sem entrada de novos alunos na Universidade Estadual da Paraíba devido à crise financeira enfrentada à época. Voltando ao componente curricular, ao apresentar e discutir sua ementa e metodologia com os treze alunos, futuros professores de Matemática, decidimos, em conjunto, ler um artigo científico em sala de aula sobre a relação ensino-aprendizagem, que nos proporcionou debater sobre nossas visões, crenças e concepções sobre tal relação.

Após este, solicitamos que cada aluno levantasse de um a seis por quês matemáticos (perguntas): *aqueles para os quais nunca se soube o porquê, ou aqueles explicados e nunca entendidos.* Além dos por quês matemáticos, cada um dos alunos explicitou a decisão de ingressar no Curso de Licenciatura em Matemática. Todas essas informações foram coletadas por meio de questionário inicial (BOGDAN e

BIKLEN, 1994), discutido em Lins, Lorenzato e Sousa (2018b).

Em seguida solicitamos aos alunos que se agrupassem em duplas ou em trios a escolher alguns dos por quês matemáticos levantados de forma individual e buscar respostas (porquês) dos por quês matemáticos escolhidos. A busca se deu durante o componente curricular em Laboratório de Informática com computadores conectados. Após o trabalho realizado aplicamos um questionário final:

(1) Descreva como foi e o que lhe despertou a experiência de ter que pensar, pesquisar e dissertar sobre por quês matemáticos, pesquisá-los, e elaborar de forma autônoma respostas (porquês) dos por quês matemáticos escolhidos por você de forma individual, com o colega de dupla, ou colegas de trio;

(2) Que nota (de zero a dez) você se daria por sua participação e frequência na disciplina, e por seu desenvolvimento e engajamento no trabalho proposto? Justifique.

Baseamo-nos nas *categorias de Lorenzato (1993)*, sendo elas *conceitual, convencional, etimológico e histórico* (MORIEL JÚNIOR e WIELEWSKI, 2013) para analisar os por quês e porquês matemáticos dos referidos alunos:

- conceitual: centrado em um ou mais conceitos matemáticos. Lorenzato (1993, p. 74) exemplifica este tipo com a pergunta por que π vale 3,14?, sendo a resposta centrada no conceito de π , exemplo, porque π é o quociente da circunferência pelo seu diâmetro, apesar de faltar rigor matemático na linguagem;
- convencional: estritamente em favor de um padrão estabelecido, aceito e obedecido sobre determinado assunto. Exemplo, por que $2+3*4$ é igual a 14 e não 20?, tendo a Regra da Ordem das Operações como resposta;
- etimológico: origem e evolução das palavras. Exemplo, por que Z é o símbolo do conjunto dos números inteiros? Tendo origem de Z na palavra alemã Zahl, que significa número.
- histórico: baseado em fatos históricos importantes, a serem lembrados.

Além da discussão sobre os por quês e porquês matemáticos, apresentamos a opinião dos graduandos, futuros professores de Matemática, sobre a atividade proposta e realizada.

4 | RESULTADOS

Infelizmente três dos treze alunos interromperam suas participações (presenças) no componente curricular por motivos pessoais.

Acompanhando a codificação anteriormente atribuída (LINS, LORENZATO

e SOUSA, 2018b), os Alunos 2 (3º período), 4 (7º período) e 7 (5º período) não concluíram. Com isso, os Alunos 1 (7º período), 3 (4º período), 5 (6º período), 6 (5º período), 8 (7º período), 9 (8º período), 10 (8º período), 11 (9º período), 12 (6º período) e 13 (6º período) finalizaram o componente curricular, agrupando-se em duas duplas e dois trios, ora nomeados Duplas I e II e Trios III e IV para realização da busca (porquês) dos por quês matemáticos escolhidos por eles:

	Agrupamento	Período no Curso
Dupla I	Alunos 3 e 6	4º e 5º
Dupla II	Alunos 9 e 13	8º e 6º
Trio III	Alunos 1, 8 e 11	7º, 7º e 9º
Trio IV	Alunos 5, 10 e 12	6º, 8º e 6º

Tabela 1: Lista dos alunos em duplas e trios

Fonte: dos autores

As Duplas I e II e os Trios III e IV escolheram por quês matemáticos a serem investigados dentre os levantados de forma individual, os quais foram definidos em termos de natureza (categorias) e conteúdos:

	Por quês matemáticos escolhidos	Natureza dos por quês	Conteúdos matemáticos
Dupla I Alunos 3 e 6	(1) Por que um número é chamado de número primo? (2) O que é um número primo? (3) Os números negativos são primos? (4) Como saber se um número é primo ou não? (5) O que é derivada? (6) O que é integral? (7) Por que a integral é a inversa da derivada?	(1) etimológico (2) conceitual (3) convencional (4) convencional (5) conceitual (6) conceitual (7) convencional	(1 a 4) Múltiplos e Divisores (5 a 7) Cálculo Diferencial e Integral
Dupla II Alunos 9 e 13	(1) Que “número” é esse, π ? (2) Quem descobriu? (3) Qual seu verdadeiro valor?	(1) etimológico (2) histórico (3) conceitual	(1 a 3) Número
Trio III Alunos	(1) Por que $i^2 = -1$? (2) Por que chamamos “fração”?	(1) conceitual (2) etimológico	(1) Números (2) Complexos Números Racionais

Quadro 1: Por quês matemáticos escolhidos pelas duplas e trios de alunos

Fonte: dos autores e estrutura adaptada de Moriel Júnior e Wielewski (2013)

Os 13 por quês matemáticos (perguntas) escolhidos pelas duplas e trios de alunos são em sua maioria de caráter *conceitual* (5), 4 caráter *convencional*, 3 de caráter *etimológico* e apenas 1 de caráter *histórico*. Os por quês matemáticos escolhidos abrangem as áreas da Aritmética, Álgebra e Geometria, três grandes áreas chaves da Matemática e do ensino e aprendizagem da Matemática (Educação Matemática).

Além das áreas apontadas, *cinco dos por quês matemáticos* escolhidos pelos alunos de caráter conceitual dizem respeito a *conceitos matemáticos básicos*, lembrando que todos os alunos envolvidos estão entre 4º e 9º períodos, metade para o final do Curso de Licenciatura em Matemática, *a se tornarem professores de Matemática em breve*. Fato este a nos preocupar, pois os *quase professores* ainda estão com dúvidas, ou *não sabem os porquês de conceitos matemáticos que logo mais estarão a ministrá-los*. Ou seja, são por quês (perguntas) que carregam desde suas educações básicas, e *ainda carregam ao longo do Curso de Licenciatura*. Algo já apontado e discutido por Lorenzato (1993), entre outros.

Após as escolhas dos por quês matemáticos a serem investigados, as duplas e os trios de alunos trabalharam de forma colaborativa (IBIAPINA, 2008), isto é, realizaram suas buscas dos porquês matemáticos (respostas) via Internet, dialogando e interagindo entre eles todo o tempo em aula no Laboratório de Informática. Assim como de forma colaborativa a docente do componente curricular caminhou todo o tempo entre as duplas e os trios, dialogando e interagindo sobre as buscas realizadas e sobre o texto elaborado por eles para as quatro apresentações em PowerPoint dos trabalhos finais a fim de socializá-los entre todos.

A Dupla I (Alunos 3 e 6) apresentou como resultado de sua busca, e o que considerou ser relevante como resposta (porquê matemático) dos por quês escolhidos por eles:

	Por quês matemáticos (perguntas)	Porquês matemáticos (respostas)	Natureza dos porquês matemáticos
Dupla I	(1) Por que um número é chamado de número primo?	Quando foram pensados pela primeira vez, muito provavelmente por Pitágoras, cerca de 530 a.C., a palavra primo não tinha relação de parentesco, mas sim de primário. De maneira simplificada, os números primários ou primos são aqueles que não podem ser obtidos por multiplicação de outros números, e os secundários são aqueles que podem ser gerados pela multiplicação de outros números.	etimológico
Alunos 3 e 6	(2) O que é um número primo?	A definição mais comum é que “um número é primo se for divisível por 1 e por ele mesmo” ou então “é todo o número com dois e somente dois divisores, ele próprio e a unidade”.	conceitual
	(3) Os números negativos são primos?	A definição se aplica só a números inteiros positivos, para podermos incluir os números negativos teríamos que mudar a definição para “Um número primo é um número inteiro que admite exatamente quatro divisores” e assim sendo, os únicos divisores de 5 são {-5, -1, 1, 5}, logo o número 5 é primo. Da mesma forma os únicos divisores de -5 são {-5, -1, 1, 5}, logo o número -5 também é primo.	convencional
	(4) Como saber se um número é primo ou não?	Um matemático grego chamado Eratóstenes (285-194 a. C.) criou um sistema simples e objetivo para descobrir números primos, que foi chamado de crivo de Eratóstenes. Para representar a forma de utilizar o crivo, vamos considerar uma tabela com os números naturais de 1 a 100. 1º passo: localizar o primeiro número primo da tabela, que é o 2; 2º passo: marcar todos os múltiplos desse número; 3º passo: Repetir a operação até o último número.	convencional
	(5) O que é derivada?	É a taxa de variação de uma função. Como o próprio nome dela já diz, a derivada representa de onde uma função veio, de onde ela deriva, o que deu origem a ela.	conceitual
	(6) O que é integral?	A integral é utilizada para calcular áreas indefinidas. Ela pode ser definida ou indefinida. A integral é representada por \int .	conceitual
	(7) Por que a integral é a inversa da derivada?	Porque ela pega uma função qualquer que foi derivada e volta para a função primitiva. Exemplo: $2x$ derivando, $2x^2/2 = x^2$ integrando, $x^2 = 2x$	convencional

Quadro 2: Por quês matemáticos escolhidos pela Dupla I

Fonte: dos autores

A Dupla I, Alunos 3 e 6, respectivamente dos 4º e 5º períodos, em suas buscas teve como resultado *respostas* centradas em caráter *conceitual* e *convencional* dos por quês matemáticos escolhidos. Sobre a Dupla II (Alunos 9 e 13):

	Por quês matemáticos escolhidos (perguntas)	Porquês matemáticos elaborados (respostas)	Natureza dos porquês matemáticos
Dupla II Alunos 9 e 13	(1) Que “número” é esse, π ?	Em 1706 o matemático britânico William Jones batizou esse número de π (Pi), letra grega que corresponde ao P do nosso alfabeto. O suíço Leonhard Euler também adotou a letra grega π (Pi) já que corresponde ao P do nosso alfabeto e se refere ao “P”erímetro do círculo.	etimológico
	(2) Quem descobriu?	Segundo a história, o matemático grego Arquimedes de Siracusa (287 – 212 a.C.) é considerado a primeira pessoa a calcular o valor de Pi com mais precisão. Ele partiu da ideia de encontrar a área de dois polígonos encaixados na circunferência, um inscrito e outro circunscrito. Em 1665, Sir Isaac Newton registrou 16 dígitos depois da vírgula, algo que até hoje não chegou a um fim.	histórico
	(3) Qual seu verdadeiro valor?	Escritas de Javier Cilleruelo: “Quando alguém escreve que Pi é igual a 3,14 meus olhos choram”. “Pi não é igual a 3,14, como aprendemos no colégio, nem sequer é 3,141592653”. “Pi é a razão entre o perímetro de uma circunferência e seu diâmetro”.	conceitual

Quadro 3: Por quês matemáticos escolhidos pela Dupla II

Fonte: dos autores

Já a Dupla II, Alunos 9 e 13, respectivamente dos 8º e 6º períodos, centrou suas *respostas* (porquês matemáticos) em caráter *etimológico* e *histórico*. Sobre o Trio III (Alunos 1, 8 e 11):

	Por quês matemáticos escolhidos (perguntas)	Porquês matemáticos elaborados (respostas)	Natureza dos porquês matemáticos
Trio III Alunos 1, 8 e 11	(1) Por que $i^2 = -1$?	<p>Com o domínio da Geometria Analítica, Descartes estudou, entre outras coisas, as equações algébricas.</p> <p>Em uma passagem do Discurso do Método, Descartes escreveu a frase: <i>Nem sempre as raízes verdadeiras (positivas) ou falsas (negativas) de uma equação são reais. Às vezes elas são imaginárias.</i></p> <p>Por esse motivo, até hoje o número $\sqrt{-1}$ é chamado de número imaginário, termo que se consagrou juntamente com a expressão <i>número complexo</i>.</p> <p>Mas quem fez o trabalho mais importante e decisivo sobre o assunto foi Euler. Dentre suas inúmeras contribuições foi notável o empenho na melhoria da simbologia. Muitas das notações que utilizamos hoje foram introduzidas por Euler.</p> <p>Dentre as representações propostas por ele destacamos o i substituindo $\sqrt{-1}$. Euler passou a estudar números da forma $z = a + bi$ onde a e b são números reais e $i^2 = -1$. Esses números são chamados de números complexos.</p>	etimológico e histórico
	(2) Por que chamamos “fração”?	<p>As frações surgiram no antigo Egito com a necessidade de demarcar as terras que se localizavam a margem do rio Nilo. Essas demarcações eram feitas com cordas, nas quais estavam indicadas com uma unidade de medida. Foi quando os egípcios criaram o número fracionário, porém eles só entendiam a fração como uma unidade (ou seja, frações cujo numerador é igual a 1).</p> <p>Só ficou mais fácil trabalhar com as frações quando os hindus criaram o Sistema de Numeração Decimal, quando as frações passaram a ser representadas pela razão de dois números naturais.</p> <p>Fração é um modo de expressar uma quantidade a partir de um dividido por um determinado número de partes iguais entre si. A palavra vem do latim <i>fractus</i> e significa “partido”, “quebrado” (do verbo <i>frangere</i>: “quebrar”).</p>	etimológico e histórico

Quadro 4: Por quês matemáticos escolhidos pelo Trio III

Fonte: dos autores

O Trio III, Alunos 1, 8 e 11, respectivamente dos 7º, 7º e 9º períodos, centrou suas *respostas* (porquês matemáticos) em caráter *etimológico* e *histórico*. Sobre o Trio IV (Alunos 5, 10 e 12):

	Por quês matemáticos escolhidos (perguntas)	Porquês matemáticos elaborados (respostas)	Natureza dos porquês matemáticos
Trio IV Alunos 5, 10 e 12	(1) Por que aprender Geometria?	Sem conhecer Geometria a leitura interpretativa do mundo torna-se incompleta, a comunicação das ideias fica reduzida e a visão da Matemática fica distorcida.	conceitual

Quadro 5: Por quês matemáticos escolhidos pelo Trio IV

Fonte: dos autores

O Trio IV, Alunos 5, 10 e 12, respectivamente dos 6º, 8º e 6º períodos, centrou sua *resposta* de caráter *conceitual*.

No geral, as buscas realizadas pelas duplas e pelos trios de alunos, isto é, os porquês (respostas) matemáticos sobre os 13 por quês (perguntas) matemáticos que escolheram a pesquisar, foram em sua *maioria de caráter conceitual* (5) e *etimológico* (4), sendo de caráter *histórico e convencional* (3) de *menor incidência*. O que nos mostra a urgência de tratarmos em nossos cursos de formação de professores questões conceituais e etimológicas com relação à Matemática, em especial com relação à Matemática Escolar, pois a maior parte dos graduandos que trabalhamos estão do meio ao final de seus cursos ainda com a necessidade de buscar respostas para questões básicas da Matemática nas áreas da Aritmética, Álgebra e Geometria, questões estas que estarão em um futuro breve apresentando aos seus alunos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos depararmos com graduandos entre 4º e 9º períodos do Curso de Licenciatura em Matemática; isto é, graduandos entre metade e final de um curso a se tornarem professores de Matemática, que estavam ainda em dúvida, ou em desconhecimento, sobre alguns por quês matemáticos, isto é algumas perguntas relacionadas com a Matemática do ponto de vista, em especial, conceitual e convencional, e perguntas estas sobre áreas da Aritmética, Álgebra e Geometria, fundamentais para a educação básica; fez com que despertasse entre nós a preocupação sobre essas lacunas, esse ainda desconhecimento de parte da Matemática pelos graduandos. Nossa preocupação a partir de nossa descoberta ao realizar este trabalho é a mesma que a literatura existente aponta. Preocupação com nossos futuros professores de Matemática e com nossos cursos vigentes de formação. Ainda estamos falhando, por certo, algo que Lorenzato já apontava no

ano de 1993, há 36 anos!

Entendemos que nossa proposta de trabalho sugerida e realizada durante o componente curricular do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual da Paraíba foi frutífera a todos. Foi relevante, importante, instigante, investigativa, interativa, dialogada e colaborativa.

Ao perguntarmos aos 13 graduandos, futuros professores de Matemática, o que acharam da proposta de trabalho (por quês matemáticos) sugerida e realizada em nosso componente curricular, todos afirmaram ter sido algo positivo.

A Aluna 1 (7º período) ressaltou que “a metodologia utilizada na disciplina foi *desafiadora e estimulante*, pois nos fez *refletir e ir a busca de respostas para questionamentos que muitas vezes nos acompanharam por toda a vida acadêmica*” (grifo nosso).

Já a Aluna 3 (4º período) enfatizou ter sido:

uma excelente experiência *para nos tirar do comodismo*, nos levar a *pensar e refletir o que os assuntos abordam*, quais as suas perspectivas. Como também *nos traz a tona o quanto não aprendemos bem os assuntos abordados*, pois temos *dificuldade em explaná-los quando somos questionados* (grifo nosso).

Faz-nos entender que devemos cada vez mais pensar em propostas de trabalho como esta em nossos componentes curriculares e em nossos cursos de formação de professores. Não há como *tocarmos* nossos cursos tendo o docente como central todo o tempo, o falante, quem está com o saber. Cada vez mais necessitamos *expor* nossos alunos, colocá-los a falar, a perguntar, a questionar, a buscar respostas, a compartilhar, a trabalhar em sala de aula de forma colaborativa com os colegas e com o docente, pois acreditamos que só assim *poderemos combater as lacunas já existentes desde seus ingressos no curso e ao decorrer*.

Precisamos *urgentemente mudar nossas práticas docentes, mudar nosso agir pedagógico, didático e metodológico em nossas aulas do ensino superior*, em especial quando este ensino diz respeito em formar professores, de Matemática em nosso caso.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Universidade Estadual da Paraíba pelo apoio financeiro de nosso Projeto PROPESQ Edital 2017 e a todos que dele participaram.

REFERÊNCIAS

ARCAVI, A.; BRUCKHEIMER, M. How shall we teach the multiplication on negative numbers?. **Mathematics in School**. Leicester, UK, v. 10, n. 5, pp. 31-33, 1981.

BARBOSA, E. P. Os por quês matemáticos dos alunos na formação dos professores. XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática. **ANAIS XIII CIAEM**, ISBN 978-85-63823-01-04, pp. 1-12, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

COPEES, L.; KAHAN, J. The Surfer Problem: A “Whys” Approach. **Mathematics Teacher**, Washington, v. 100, n. 1, pp. 1-9, 2006.

FRANCISCO, C. A. **Uma leitura da prática profissional do professor de Matemática**. Tese de Doutorado em Educação Matemática. Instituto de Geociências e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista: Rio Claro, 2009.

IBIAPINA, I. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. 1ª edição. Editora Liber Livro, 2008.

JAWORSKI, B. Building and sustaining inquiry communities in mathematics teaching development: teachers and didacticians in collaboration. In: KRAINER, K. and WOOD, T. (orgs.) **The International Handbook of Mathematics Teacher Education**, v. 3, Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

LIMA, E. L. Alguns porquês. **Revista do Professor de Matemática**. São Paulo, v. 1, n. 1, 1982.

LIMA, E. L. Meu professor de Matemática e outras histórias. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Matemática **SBM**, 2000.

LINS, A. F.; LORENZATO, S.; SOUSA, D. B. de. Por quês matemáticos de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. VI Congresso Nacional em Educação. **ANAIS VI CONEDU**, v. 1, ISSN 2358-8829, pp. 1-12, 2019a.

LINS, A. F.; LORENZATO, S.; SOUSA, D. B. de. Que por quês e quais porquês matemáticos de alunos do ensino superior. VI Congresso Nacional em Educação. **ANAIS VI CONEDU**, v. 1, ISSN 2358-8829, pp. 1-12, 2019b.

LINS, A. F.; LORENZATO, S.; SOUSA, D. B. de. Conectando Esquinas: um projeto de pesquisa colaborativo UEPB-UNICAMP sobre por quês matemáticos. III Congresso Nacional em Pesquisa e Ensino de Ciências. **ANAIS III CONAPESC**, v. 1, ISSN 2525-3999, pp. 1-6, 2018a.

LINS, A. F.; LORENZATO, S.; SOUSA, D. B. de. Por quês matemáticos de alunos do ensino superior. V Congresso Nacional em Educação. **ANAIS V CONEDU**, v. 1, ISSN 2358-8829, pp. 1-11, 2018b.

LINS, R. C. Por que discutir teoria do conhecimento é relevante para a Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, pp. 75-94, 1999.

LINS, R. C. Characterizing the mathematics of the mathematics teacher from the point of view of meaning production. International Congress on Mathematical Education. **ANAIS ICME**, Copenhagen, pp. 72-80, 2004.

LORENZATO, S. Os porquês dos alunos e as respostas dos professores. **Revista Pro-Posições**, v. 4, n.1, FE, UNICAMP, pp. 73-77, 1993.

LORENZATO, S. **Para aprender Matemática**. Campinas: Autores Associados, 2006.

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. O conhecimento matemático do professor: formação e prática docente na escola básica. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, Rio de Janeiro, v. 11, n. 28, pp. 50-62, 2005.

MORIEL JÚNIOR, J. G.; WIELEWSKI, G. D. Por quês matemáticos na Revista do Professor de Matemática. **Revista Educação Pública**, v. 22, n. 51, pp. 975-998, 2013.

PURITZ, C. Dividing by small numbers - and why not by 0?. **Mathematics in School**. Leicester, UK, v. 34, n. 5, pp. 2-4, 2005.

SILVA, K. T. da; COSTA, N. L. Os por quês matemáticos e a formação do licenciando em Matemática: uma análise em uma Universidade Estadual de Petrolina-PE. IX Encontro Paraibano de Educação Matemática. **ANAIS IX EPBEM**, v. 1, ISSN 2317-0042, pp. 1-12, 2016.

SOUZA, J. A. de; OLIVEIRA, S. G. da S. Professor, por que a Matemática é assim?. **Revista de Educação**, Ciências e Matemática, v. 7, n. 1, pp. 57-68, 2017.

YEE, L. P. Mathematics for Teaching or Mathematics for Teachers? **The Mathematics Educator**. Athens, Georgia, v. 16, n. 2, pp. 2-3, 2006.

SOBRE O ORGANIZADOR

AMÉRICO JUNIOR NUNES DA SILVA - Professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb - Campus VII) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA (Uneb - Campus III). Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras de Candeias (IESCFAC), Especialista em Educação Matemática e Licenciado em Matemática pelo Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco (CESVASF). Foi professor e diretor escolar na Educação Básica. Coordenou o curso de Licenciatura em Matemática e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) no Campus IX da Uneb. Foi coordenador adjunto, no estado da Bahia, dos programas Pró-Letramento e PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Participou, como formador, do PNAIC/UFSCar, ocorrido no Estado de São Paulo. Pesquisa na área de formação de professores que ensinam Matemática, Ludicidade e Narrativas. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (CNPq/UFSCar), na condição de pesquisador e do Grupo Educação, Desenvolvimento e Profissionalização do Educador (Uneb/PPGESA), na condição de vice-líder. É editor-chefe da Revista Baiana de Educação Matemática (RBEM), uma publicação do PPGESA da Uneb em parceria com o Campus VII da mesma instituição e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE).

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 47, 207, 212, 298

Aprendizagem 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 27, 42, 46, 55, 56, 57, 58, 62, 63, 66, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 85, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 96, 97, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 124, 127, 129, 131, 132, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 157, 158, 168, 170, 171, 172, 173, 177, 178, 179, 187, 189, 190, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 212, 213, 214, 215, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 227, 228, 229, 230, 233, 234, 237, 238, 239, 241, 242, 256, 257, 258, 259, 260, 266, 267, 269, 270, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 285, 286, 287, 290

Ausubel 139, 140, 141, 142, 143, 147, 148, 149, 150, 151, 152

Autismo 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 228, 229, 230

Avaliação 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 51, 63, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 89, 105, 124, 142, 158, 164, 171, 174, 186, 187, 189, 191, 236, 256, 267, 275

Avaliação democrática 22, 28, 29

C

Comunidade rural quilombola 34, 35, 46, 50, 51, 52

Contexto escolar 85, 87, 91, 97, 114, 117, 167, 175, 180, 187, 214, 237

Crianças 3, 4, 5, 8, 9, 38, 44, 57, 80, 81, 84, 87, 88, 91, 101, 111, 145, 147, 157, 177, 178, 200, 202, 211, 212, 228, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 263, 264, 266, 267, 274

Crianças surdas 253, 254, 255, 256, 260, 261, 264, 266, 267

Currículo 7, 15, 17, 21, 41, 46, 48, 51, 75, 80, 88, 138, 172, 174, 196, 229, 231, 233, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 258, 273, 276, 279

D

Deficiência visual 63, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 273

Desempenho 21, 23, 24, 25, 27, 28, 31, 50, 65, 87, 91, 93, 97, 106, 164, 179, 192, 199, 200, 201, 206, 211, 212, 213, 270

Dificuldades de aprendizagem 2, 3, 4, 8, 13, 20, 177, 179, 190

E

EAD 34, 35

Educação 1, 2, 4, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 29, 32, 33, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 97, 98, 99, 102,

103, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 131, 134, 136, 137, 138, 140, 141, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 205, 206, 207, 209, 210, 213, 214, 215, 218, 219, 220, 221, 222, 229, 230, 231, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 279, 281, 282, 283, 284, 286, 287, 290, 294, 296, 297, 298

Educação inclusiva 65, 67, 68, 72, 74, 75, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 118, 121, 192, 218, 229, 253, 254, 255, 256, 260, 264, 266, 267, 269, 270, 271, 275, 276, 277, 279, 282

Educação infantil 2, 73, 157, 160, 162, 163, 207, 243, 244, 246, 247, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 267

Educação matemática 73, 152, 215, 219, 229, 283, 290, 296, 297, 298

Educação quilombola 34, 35, 46, 48, 50, 52

Educador social 123

Ensino 1, 2, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 27, 32, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 124, 125, 126, 127, 134, 136, 139, 140, 141, 145, 146, 147, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 179, 182, 187, 189, 191, 193, 194, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 207, 208, 212, 215, 217, 218, 219, 220, 222, 227, 228, 229, 232, 233, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 247, 249, 251, 253, 254, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 274, 275, 279, 280, 281, 283, 284, 285, 286, 287, 290, 295, 296, 298

Ensino na saúde 76

Escola 1, 5, 8, 9, 13, 16, 20, 21, 23, 26, 27, 28, 29, 31, 41, 44, 50, 55, 56, 60, 61, 62, 64, 67, 74, 76, 78, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 111, 112, 114, 115, 116, 122, 132, 135, 136, 141, 146, 150, 151, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 166, 170, 172, 178, 180, 181, 184, 185, 187, 188, 190, 192, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 217, 222, 223, 229, 232, 234, 235, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 254, 256, 257, 258, 259, 260, 264, 267, 272, 273, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 297

F

Formação 2, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 35, 39, 42, 43, 50, 54, 55, 56, 58, 63, 70, 71, 73, 75, 81, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 96, 103, 104, 112, 113, 114, 115, 116, 121, 122, 125, 126, 127, 132, 133, 135, 136, 138, 151, 153, 154, 155, 156,

157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 190, 192, 194, 195, 202, 207, 209, 212, 217, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 239, 240, 242, 245, 247, 254, 256, 257, 258, 260, 264, 268, 269, 272, 275, 276, 277, 279, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 294, 295, 296, 297, 298

Formação de professores 50, 71, 122, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 170, 173, 174, 175, 176, 178, 190, 192, 231, 232, 233, 235, 237, 242, 258, 275, 285, 294, 295, 298

G

Gestão escolar 22, 26, 31, 98, 198, 207

Globalização 115, 193, 196

H

Hábitos familiares 85

Histórias em quadrinhos 53, 54, 58, 59, 60, 61, 62

I

Impactos 114, 193, 196, 214

Inclusão 41, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 121, 122, 123, 124, 127, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 162, 207, 228, 229, 230, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 260, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 275, 278, 279, 280, 281, 282

Inclusão escolar 63, 66, 67, 69, 72, 108, 113, 121, 207, 273, 278

Inclusão qualificada 123, 124, 127, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137

Inovação educacional 76

Intervenção pedagógica 59, 215

J

Jovem agricultor 123

L

Laird 139, 140, 141, 143, 144, 148, 149, 150, 151, 152

LDB 41, 87, 88, 106, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 239, 250, 252

Leitura 5, 7, 8, 9, 10, 16, 40, 46, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 67, 87, 133, 134, 182, 231, 233, 252, 263, 268, 279, 286, 294, 296

M

Materiais didáticos bilíngues 253, 254, 255, 256, 259, 260, 261, 264, 265, 267

Medicalização 177, 179, 187, 190, 191, 192

Metodologias ativas 13, 16, 19, 21

Métodos 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 47, 75, 105, 135, 151, 152, 159, 179, 197, 229, 252, 257, 258, 296

Multiletramentos 231, 233, 235, 239, 240, 241, 242

P

Pedagogia crítico-reflexiva 243

Pedagogia da alternância 123, 125, 126, 138

PNE 243, 244, 246, 247, 248, 249, 251, 252, 256, 258

Políticas públicas 39, 46, 64, 67, 205, 213, 232, 235, 243, 246, 251, 256, 281

Posturas educativas 167, 168, 169, 171, 172, 175

Prática pedagógica 3, 6, 7, 71, 74, 109, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 237, 239, 240, 274

Processo pedagógico 108, 112, 115, 116, 221, 262

Processo seletivo 22, 23, 32, 123, 124, 128, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 210

Produção textual 53, 60, 61, 62

Professores 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 19, 20, 23, 26, 29, 40, 45, 49, 50, 54, 57, 59, 63, 66, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 85, 90, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 105, 106, 111, 112, 113, 118, 119, 121, 122, 145, 147, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 182, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 198, 199, 200, 201, 202, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 246, 254, 256, 258, 260, 267, 269, 272, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 294, 295, 296, 297, 298

Psicologia escolar 177, 180, 191

R

Recursos tecnológicos 15, 108, 109, 110, 112, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 278, 280

Rotatividade 137, 199, 200, 201, 212, 213

S

Sequência didática 53, 59, 60, 61

Sistema único de saúde 13, 14, 15, 16

T




Tecnologias digitais 21, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 239, 240, 241, 242

Teorias cognitivistas 139, 141
Teorias da aprendizagem 139, 140, 148, 149, 151
Transição 19, 85, 86, 90, 91, 106, 166, 273
Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade 177



V

Vergnaud 139, 140, 141, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152
Vínculo 89, 124, 199, 200, 201, 206, 211, 212, 213, 272, 278
Vivências 46, 82, 85, 169, 172, 178, 180, 185, 190

EDUCAÇÃO: AGREGANDO, INCLUINDO E ALMEJANDO OPORTUNIDADES

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br

EDUCAÇÃO: AGREGANDO, INCLUINDO E ALMEJANDO OPORTUNIDADES

-  www.atenaeditora.com.br
-  contato@atenaeditora.com.br
-  [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
-  www.facebook.com/atenaeditora.com.br