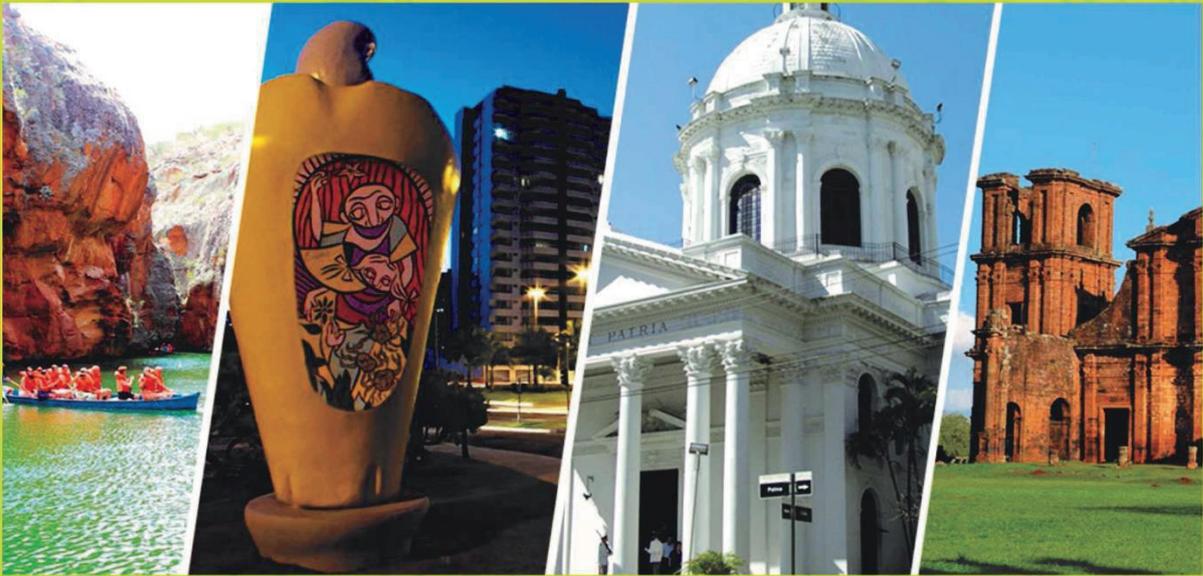


I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO
“AS NOVAS TECNOLÓGICAS ALIADAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A
PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL”

**I CONGRESSO INTERNACIONAL
DE EDUCAÇÃO**

AS NOVAS TECNOLOGIAS ALIADAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
SOB A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL .
CANINDÉ DE SÃO FRANCISCO-SE. DE 15 A 18 DE AGOSTO DE 2019.



BRASIL / PARAGUAI

Idealizadores:

Profª. PhD Sandra Santos Siqueira
Profª. Maria da Conceição Silva Viana
Prof. José Barros dos Anjos



Profª. Antônio Fernando Santos
Profª. Héber Ferreira da Silva

Volume 1

**CANINDÉ DE SÃO FRANCISCO - SE/BRASIL
AGOSTO DE 2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Congresso Internacional de Educação (8.: 2019: São Francisco, SE)

I Congresso internacional de educação [livro eletrônico] : as novas tecnologias aliadas às práticas pedagógicas sob a perspectiva da formação educação : volume 1 / organização Sandra Siqueira Santos. -- Canindé de São Francisco, SE : Instituto Dexter Desenvolvimento Humano, 2019.

PDF

Vários colaboradores.

ISBN 978-65-996517-0-0

1. Educação 2. Inovação tecnológica 3. Práticas educacionais I. Santos, Sandra Siqueira. II. Título.

21-89001

CDD-370.6

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Congressos 370.6

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Todos os direitos reservados.

TÍTULO ORIGINAL

As novas tecnológicas aliadas às práticas pedagógicas sob a perspectiva da formação educacional.

PROJETO GRÁFICO

Sérgio Brandão e Aline Lima

DIAGRAMAÇÃO

Edson Tavares Santos

Nossos sinceros agradecimentos, primeiramente a DEUS que nos concedeu o dom da vida, a realização do I CONINTE na cidade Canindé do São Francisco, Estado de Sergipe, como também, a produção desta coletânea de artigos científicos. Nossa gratidão aos nossos familiares que sempre estiveram ao nosso lado, a UTIC e a ACLAS, sobretudo aos acadêmicos e professores, sem este público alvo não seria possível a materialização das ideias, dos sonhos e do progresso da educação no Brasil e em todo MERCOSUL.

Índice

IMPORTÂNCIA DO VÍDEO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS <i>Ademilson Leandro Correia</i>	16
ENTRAVES E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: O PARFOR COMO POLÍTICA PÚBLICA. <i>Alana Borges Lins, Fernanda Maria de Souza, Rodrigo Silva Cavalcante</i>	35
CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA MUNICIPAL FELIPE NERIS MACHADO EM CAXINGÓ/PI <i>Ana Christina de Sousa Damasceno, Christiana de Sousa Damasceno Oliveira, Heber Ferreira da Silva</i>	49
A APRENDIZAGEM DO PROCESSO DA LEITURA E DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO <i>Anneth Feitosa dos Santos</i>	63
PEDAGOGIA, SEXUALIDADE E GÊNERO <i>Antônio Fernando Santos</i>	73
O APROVEITAMENTO DO RESÍDUO DO COCO VERDE PARA A PRODUÇÃO DE SUBPRODUTOS EM ARACAJU <i>Beroaldo Rodrigues dos Santos</i>	85
O PAPEL DO GESTOR NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA E AUTÔNOMA <i>Carmelita Torres de Lacerda Silva, Dalva Maria do Socorro F. de Freitas</i>	100
AS TÉCNICAS DE ENSINO – APRENDIZAGEM <i>Cleide Selma Lelis Silva Bastos</i>	115
INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CAMPO APLICADO DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM ESCOLA MUNICIPAL DE ARACAJU/SE <i>Mariza Santos Cajé</i>	125
BRASIL x PARAGUAI: ESTUDO COMPARATIVO BASEADO EM PROGRAMAS DE INCLUSÃO DIGITAL <i>Degenaura Gomes de Andrade Stefaniu</i>	142
EDUCAÇÃO, ENSINO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL <i>Edineide Rocha Santos</i>	159
AS MANIFESTAÇÕES DA QUESTÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO <i>Edna Maria Palmerin Ferreira, Elisete Sousa dos Santos, Maria Jurema Sampaio de Lacerda, Rui Vicente Feitoza Muniz</i>	175

Índice

NOVAS TECNOLOGIAS E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM COOPERAÇÃO <i>Eduardo da Silva Melo</i>	192
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE FORMA SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS <i>Eliane Souza dos Santos</i>	202
INFLUÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA NA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA <i>Elionora Maria Teixeira Mousinho de Albuquerque, Marize de Campos Lima</i>	219
OS ELEMENTOS QUE COMPÕE O SER PROFESSOR <i>Evanete Alves de Oliveira, Elisângela Santos Reis</i>	225
A ARTE NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Heber Ferreira da Silva, José Barros dos Anjos, Sandra Siqueira Santos</i>	235
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO: SABERES NECESSÁRIOS E PERCURSOS FORMATIVOS <i>Inês Alves de Brito</i>	247
A EDUCAÇÃO INTEGRAL E O PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO BRASIL <i>Isabel Cristina Bezerra Sandes</i>	263
Fotos do Congresso Internacional de Educação	282

COMISSÃO REALIZADORA

Professora PhD Sandra Siqueira Santos

Professora Doutoranda Maria da Conceição Silva Viana

Professor Doutorando Antônio Fernando Santos (Kassideran)

Professor Mestrando Héber Ferreira da Silva

Professor Mestre José Barros dos Anjos

Professor Mestre Evanilson Oliveira de Santana- Tinho Santana – ACLAS

Professora Doutoranda Josy Matias

Professor Doutorando José Gicelmo Melo Albuquerque

Profa. Giseliane Medeiros – Diretora Pólo da Faculdade Pio Décimo - Canindé do São Francisco

Profa. Ivone Alves Feitosa- Secretaria Municipal de Educação – Canindé do São Francisco

PREFÁCIO

A produção desta coletânea de artigos científicos é resultado de mais de um ano de muito trabalho que começou desde a organização, perpassando por várias etapas, até a execução e a vivência ininterrupta de quatro dias na bela Canindé do São Francisco-SE, através do evento denominado I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES - CONINTE validado pela instituição paraguaia Universidade Tecnológica Intercontinental- UTIC; assim como, pelas instituições brasileiras: Faculdade e Instituto DEXTER – Parnaíba – Piauí; Academia Canindeense de Letras e Artes - ACLAS- de Canindé do São Francisco-SE; Prefeitura e Secretaria Municipal de Educação de Canindé de São Francisco SE; FAC-Faculdade de Candeias-BA-Brasil. A realização do Congresso só foi possível devido ao formidável grupo formado de dez profissionais competentíssimos, que acreditaram na ideia inspiradora, superando os desafios para a materialização do I CONINTE.

A priori, o evento teria um significativo apenas acadêmico, no entanto, após contribuições e discussões houve uma amplitude voltado ao universo literário. Nesse sentido, no decorrer dos meses ocorreram gratas surpresas, as quais serão pontuadas neste texto, como forma de reconhecimento a todos aqueles que acreditaram na ideia de transformar o sonho em realidade. A primeira trata-se do expressivo número de adesões entre as instituições privadas e públicas em apoio ao I CONINTE. A segunda surpresa refere-se ao número de participantes, que inicialmente cogitou-se a previsão de 150 a 180 inscritos, entretanto, foi superado esse percentual de forma extraordinária, haja vista atingiu-se um público alvo de pouco mais de 500 partícipes, além de 40 colaboradores.

O I CONINTE promoveu lançamentos, exposições e vendas de livros, posse de acadêmicos literários, danças e músicas folclóricas, MPB ao vivo, explanações poéticas, palestras, recital, cursos, debates, atividades solidárias junto ao Lion Club, apresentações de pesquisas científicas, excursão pelo Rio São Francisco, visita ao Museu do Cangaço em Piranhas- Alagoas e ao MAX- Museu Arqueologia de Xingó- SE. Essa programação expressiva só foi possível graças ao apoio de quatro prefeituras que foram parceiras do evento: Prefeitura de Canindé de São Francisco - SE, Prefeitura de Poço Redondo- SE, Prefeitura de Olho D'água do Casado-AL, Prefeitura de Piranhas-AL e também, da valiosa credibilidade das instituições: IFS- Instituto Federal de Alagoas, FAPIDE- Faculdade Pio Décimo (Pólo Canindé do São Francisco), FAC-Faculdade de Candeias- BA, IBJ- Instituto Belo Junior, Instituto e Faculdade DEXTER. E de forma solene destaca-se a UTIC-

Universidade Tecnológica Internacional-PY, com a considerável presença do Digníssimo Reitor Prof. Dr. Simeon Hugo Ferreira Gonzalez e de quatro dos seus prestativos diretores.

Nesta direção, o expressivo número de participantes no I CONINTE só foi possível por efeito dos acordos pré-estabelecidas entre instituições privadas e públicas que estenderam apoio a organização do evento. Portanto, essa parceria credenciou legalmente a isenção das inscrições do público alvo que tinha vínculo institucional, na maioria, educadores e estudantes. Dito isto, a parceria possibilitou a disponibilidade para o uso de transportes, hospedagem, alimentação dos palestrantes e de alguns colaboradores, como também, a concessão de uso de espaços físicos para as apresentações culturais e exposições de trabalhos científicos, além de visitas a Museus e excursão aos Cânions do Rio São Francisco-SE. Assim, foi viável a isenção das inscrições porque além de incentivar a produção e divulgação científica, literária e artística, oportunizou o acesso de centenas de participantes, pois desta forma viabilizou o alcance das metas e dos objetivos almejados.

O I CONINTE foi um evento de grande relevância, emocionante e impactante, sobretudo, muito gratificante a oportunidade de receber pessoas de lugares diversas do país, geograficamente de regiões distantes, cujos estados presentes foram: Piauí (Teresina como do Delta do Parnaíba), Macapá, Amazonas, Maranhão, Rondônia, Bahia, com destaque a participação dos nossos “hermanos paraguaios que mucho gusto”, destarte, cada pessoa participante no nosso evento foi célula fundamental para o sucesso da Congresso.

A realização do I Congresso Internacional em Canindé do São Francisco foi um grande evento científico que trouxe contribuições e progresso no campo educacional, social, acadêmico, de modo que, os organizadores tinham plena convicção da dimensão, sobretudo foram sensíveis, inclusive, abdicaram de lucros financeiros, a fim de garantir e possibilitar a participação de um maior número de pessoas, cujo resultado alcançado, para além de satisfatório. Sendo assim, tudo isso só foi possível devido a esplêndida integração e cooperação dos artistas locais, escritores, gestores, acadêmicos palestrantes e a participação efetiva dos congressistas.

Eventos científicos também criam possibilidades de interação entre os participantes, o que favorece também o acesso as novas informações e construções de cunho científico, uma vez que, contribuem para uma preciosa “network”, diga-se de passagem, no Brasil está cada vez mais presente a execução destes eventos baseados no tripé: ensino, pesquisa e extensão. O CONINTE foi além, ousou-se com a inserção de uma quarta base, a Academia de Letras e Artes- ACLAS, um forte alicerce que proporciona uma melhor noção das produções literárias e artísticas dentro e fora das instituições de ensino de cada país, o que possibilitou

compartilhar saberes, experiências e aprendizagens imensuráveis nos mais diferentes contextos e distintas realidades.

Neste sentido, a idealização deste projeto através de uma metodologia pautada nas percepções acadêmicas do conhecimento, ou seja, aproveitando todos os caminhos que tecnologicamente levasse-nos aos saberes. E, nesta circunstância tivemos como ideia central o despertar de estímulos motivacionais relacionados as produções tecnológicas imbuídos nos valores e percepções científicas, culturais, literárias, arqueológicas, geológica e turística. Ora, o CONINTE possibilitou que professores e acadêmicos fizessem a exposição de trabalhos científicos, pois foram mais de 30 artigos apresentados, os quais estão publicados nesta obra científica, neles constam o pensar científico fundamentado em temáticas interdisciplinares, variando assim a exposição das experiências científicas e educacionais dos pesquisadores e ainda por demonstrar a diversidade dos participantes, pessoas que acreditam na ciência, na tecnologia e na cultura.

É válido destacar que apesar dos desafios e dificuldades encontradas, desde a engenharia financeira para atender as necessidades das demandas do evento, para além, os empecilhos para a obtenção de espaços físicos adequados para efetivação e execução da programação, assim como, a inexperiência da Comissão Organizadora, as “doces” surpresas das questões climáticas, não foram fatores impeditivos, pelo contrário, serviram de degraus e de estímulos foram superados para obtenção das metas.

Indubitavelmente, o I CONINTE foi evento com participação internacional e pessoas que vieram dos cantos do país, portanto, o apoio e parcerias estabelecidas foram cruciais, a exemplo da contribuição da talentosa artista “Val Santos”, da professora mestranda Ivone Alves Feitosa, do doutorandos Josy Matias e Gicelmo Albuquerque, de membros sindicais representado pelo SINTESE, dos gestores públicos e privados do estado de Alagoas e de Sergipe, além da colaboração dos comerciantes da região, a exemplo da rede hoteleira, restaurantes e os serviços de turismos com ênfase ao excelente passeio de catamarã, a culinária local, de modo particular, a ACLAS, cuja participação e apoio foi fundamental em cada momento do evento, o que possibilitou torná-lo especial no âmbito literário e artístico.

Assim, eventos científicos se constituem como fonte essencial de motivação educacional, na busca de novos conhecimentos, são pilares da educação que permitem a participação da comunidade acadêmica, oportuniza a atualização e troca de experiências, seja no campo das ciências, da tecnologia e educação. O CONINTE teve o propósito de instigar os pensamentos de cada participante no que concerne em acreditar na Educação, como caminho principal para que dias melhores possam alcançar toda a sociedade.

Agradecemos primeiramente a Deus e a todos os apoiadores e participantes!!

Prof^a. PhD. Sandra Siqueira Santos
Coordenadora Geral do I CONINTE

APRESENTAÇÃO

I Congresso Internacional de Educação da Cidade de Canindé de São Francisco-Sergipe com o tema: “AS NOVAS TECNOLOGIAS ALIADAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL.”. O mundo globalizado requer uma educação cada vez mais globalizada, sem perder a regionalidade, pois não há fronteira para o conhecimento. E nessa busca incansável pelo aprimoramento do saber, a educação de modo geral passa por mudanças em vários aspectos e setores, tanto no Brasil como em qualquer parte do mundo, na tentativa de fortalecer a qualidade, acesso e permanência.

A Educação brasileira vem aos poucos tentando se firmar nesses três aspectos, bem como, o de fazer formação continuada de seus professores no intuito da melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem de seus educandos. O I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES em como finalidade mostrar aos educadores em geral, a necessidade de um aperfeiçoamento na área educacional. Mediante algumas reuniões com órgãos parceiros e com representantes da Universidade Tecnológica Intercontinental (UTIC) no Paraguai, entendeu-se que grandes partes dos professores destas instituições necessitam de formação continuada, bem como alguns que já possuem trabalhos acadêmicos que precisam ser divulgados e publicados.

Desta forma torna-se relevante a realização deste evento, o qual constitui uma práxis educacional que enfatiza uma mescla entre a ciência com seu avanço tecnológico, o saber popular e por fim, o estímulo à produção e a divulgação do saber formalizado. A fim de despertar para o avanço do conhecimento científico dos participantes, tornando-os multiplicadores e estimuladores de da (re)produção do saber acadêmico e o respeito ao popular, gerando assim, uma nova perspectiva a estes profissionais contribuindo com o despertar de novos horizontes.

Além da necessidade de divulgação, outro fator que nos impulsiona é a nova ação de novos Programas Nacionais e os projetos locais em cumprimento as metas do Plano Municipal de Educação que o município irá atender como prioridade nesta gestão coerente com o planejamento da educação municipal dos municípios brasileiros, voltada as exigências da educação do século XXI.

Profº Héder Ferreira

AGRADECIMENTOS

FAC- Faculdade de Candeias-BA

Diretora Institucional- Professora Conceição Sobral
Coordenadora acadêmica de Pós-graduação – FAC/Professora PhD Sandra Siqueira
Estudantes do curso de Mestrado FAC/UTIC- Asunción-PY
Estudantes do curso de Doutorado UTIC-Asunción-PY

Faculdade Pio Décimo:

Coordenadora do Curso de pedagogia de Canindé do S. Francisco: Giseliane Medeiros

Grupo DEXTER- Instituto e Faculdade

Héber Ferreira da Silva -
Enedina Carla Lima Bandeira

Instituto BELO JUNIOR

Roberto Belo Junior
Aline dos Santos- Secretária executiva

IFAL: Instituto Federal de Alagoas

Diretor-Geral: Antônio Iatanilton Damasceno de França. Campos: Piranhas-AL

SINTESE- Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica do Estado de Sergipe

Presidente: Ivonete Cruz

ACLAS: Academia canindeense de letras e Artes

Presidente Tinho Santana

PESSOAS FÍSICAS

Professora Esp. Valdicléia Feitosa Santos- Apresentação musical e reflexão literária

Professor Mestre José Barros dos Anjos- Ministrante de Curso

Professor Dr Júlio César Cardoso Rollon

Professora Dr^a Carmelita Torres de Lacerda Silva

Professora Dr^a Christiane Klline de Lacerda Silva

Prefeitura Municipal de Canindé do São Francisco

Prefeito Ednaldo Vieira Barros -Prefeitura Municipal de Canindé do São Francisco-SE;

Professora Mestranda Ivone Alves Feitosa - Secretária de Educação e Cultura;

MAX- Museu Arqueológico de Xingó- Prof. Dr. Gilson Rambelli -Diretor

Museu Do Cangaço

Prefeitura de Olho D'água do Casado

Prefeito José dos Santos -Prefeitura de Olho D'água do Casado-AL;

Professor Mestre Ademilson Leandro dos Santos - Secretaria Municipal de Educação;

Prefeitura Municipal de Piranhas-AL

Prefeita Maristela Sena Dias - Prefeitura Municipal de Piranhas-AL;

Professora Maria Barbosa Freire -Secretaria Municipal de Educação

Prefeitura Municipal de Água Branca

José Carlos de Carvalho -Prefeitura Municipal de Água Branca

Odir Siqueira dos Santos da Cruz -Secretaria Municipal de Educação;

MAÇONARIA AUGUSTA E RESPEITÁVEL LOJA MAÇÔNICA LUZ E PAZ CANINDEENSE

Augusta e Respeitável Loja Maçônica Luz e Paz Canindeense, nº 15- Venerável Mestre Jerry Sandro Bezerra Feitosa;

Augusta e Respeitável Loja Maçônica Cavaleiros do São Francisco, nº 21- Venerável Mestre Klebson Luís Franco de Araújo Lions;

Lions Club

Club Delmiro Gouveia- LA3;

COLABORAÇÃO INTERNACIONAIS: UTIC (Universidad Tecnológica INTERNACIONAL)

Reitor- Dr. Simeon Hugo Ferreira Gonzalez

Decano Professor PhD Aberlado Montiel

DrJúlio César Cardozo Rolón

Cynthia Marlene Mieres Paredes

Maria Elva Portillo Acosta

FECHAMENTO

Este livro na versão e-book é resultado de uma coletânea de artigos científicos, referente a amostra científica do I Congresso Internacional de Educação e Artes – I CONINTE, da Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC / Py, realizado na cidade de Canindé de São Francisco no Estado de Sergipe / BRASIL.

Aqui constam o pensar científico fundamentado em temáticas interdisciplinares, dos alunos e pesquisadores do curso de pós-graduação stricto sensu da UTIC, bem como de outras Instituições de Ensino Superior a nível nacional e internacional e docentes de modo em geral. Pessoas que acreditam na força da educação em suas diversas modalidades como ciência, tecnologia e cultura.

Os textos desta coletânea, configuram e idealizam as pesquisas dos acadêmicos, docentes e pesquisadores. Como recorte das produções científicas das dissertações e teses relacionadas às diversas temáticas da atualidade, catalogados e organizados pela comissão pedagógica do I CONINTE.

Prof.º Doutorando: Antonio Fernando Santos
Coordenador Acadêmico do I CONINTE

IMPORTÂNCIA DO VÍDEO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS

Ademilson Leandro Correia

1. INTRODUÇÃO

O estudo de Ciências é um fator importante no desenvolvimento da sociedade de uma maneira em geral, pois sem ela seria impossível desenvolver as tecnologias existentes, fazer novas descobertas e criar novas invenções, pelo fato de que estamos cercados por inúmeros fenômenos que estão presentes no nosso cotidiano, sejam eles químicos, biológicos, matemáticos ou físicos e que para entendê-los é necessário um estudo cuidadoso no que concernem as ciências naturais e mais precisamente da Física, por ser ela considerada a base de todas as outras e da tecnologia, por estudar os componentes básicos de um determinado fenômeno e as leis que governam suas interações.

O objetivo deste trabalho é mostrar a importância da tecnologia audiovisual, especificamente do vídeo, como recurso didático-pedagógico e sua utilização no processo de ensino e aprendizagem, visto que este recurso está presente no dia a dia das pessoas e tem influenciado direta ou indiretamente na aprendizagem por meio da combinação de sons e imagens.

A presente pesquisa foca mostrar que o vídeo pode servir como elemento facilitador da aprendizagem, destacando que o mesmo precisa ser inserido no contexto escolar, pois além de enriquecer a dinâmica da sala de aula, pode atrair a atenção do aluno, uma vez que a utilização de um bom vídeo, antes, durante ou no final da aula pode torná-la mais interessante, produtiva e dinâmica de modo que o discente passa a vê-la como uma distração e não como uma aula, fato que oportuniza ao professor aproveitar o momento para aprofundar o assunto que está sendo trabalhado. O vídeo possui uma linguagem audiovisual muito forte e essa força consiste no fato de que ele parte do concreto, daquilo que está próximo para o abstrato, além de estimular a aprendizagem mediante a emoção.

O mundo atual está conectado através das tecnologias da informação e comunicação e essa conexão se dá mediante as redes de computadores, televisões e jornais, cujo papel é de fundamental importância na organização das sociedades

que por meio dos seus sistemas, permitem o armazenamento, produção e difusão do conhecimento (SANTOS e ARROIO, 2009).

A importância da inserção das tecnologias audiovisuais, como o vídeo no contexto da sala aula se dá primeiramente porque por meio delas o ambiente escolar se torna agradável, visto que a aula passa a ter outra conotação no sentido em que o aluno se sente atraído pela dinâmica da sala de aula através dos elementos culturais ali presentes, devido ao poder que a linguagem audiovisual possui. O uso do vídeo em sala de aula pode proporcionar maior interesse pela disciplina, pois além de atrair a atenção do aluno através da combinação de sons e imagens, pode levá-lo a uma aprendizagem mais rica e significativa, devido, principalmente ao fato de que a linguagem do vídeo é de fácil compreensão.

Vale salientar que a inserção do vídeo em sala de aula não irá mudar o curso da educação ocasionando uma mudança radical no cenário educacional, como pode alguém assim pensar, pois o mesmo não se trata de uma ferramenta nova, inédita e, mesmo que fosse, não teria o poder de fazer isso. Entretanto, assim como a TV e o computador, o vídeo pode tornar a aprendizagem mais favorável no sentido de motivar o aluno a aprender os conteúdos dados, devido, entre outros fatores, ao seu apelo emocional e não apenas pelas argumentações da razão. Assim como a Televisão, o vídeo é tendencioso, ele educa sem que ao menos percebamos (MORAN, 2009).

A vantagem do uso do vídeo em sala de aula está no fato de que sua linguagem é acessível ao aluno, visto que ele tem contato com essa tecnologia desde seus primeiros anos de vida, pois mesmo antes de ir à escola, a criança tem a oportunidade de ver televisão que, conforme Moran (2009) está umbilicalmente ligado um contexto de lazer e entretenimento, uma vez que o que é mostrado na TV e no Vídeo pode ser compreendido de maneira sensitiva e não apenas cognitiva.

É imprescindível que aquele que ensina tenha em mente que o ensino de ciências não deve ser visto como algo abstrato, distante da realidade como se a mesma fosse uma ciência pronta, acabada e que somente os grandes cientistas do passado como Galileu Galilei, Isaac Newton e Albert Einstein, que tiveram uma efetiva participação na construção do conhecimento científico, por exemplo, fossem os únicos a revolucionarem a história da Ciência. É preciso entender que esses, assim como muitos outros cientistas tiveram sua importância no campo científico,

porém a produção do conhecimento não parou por ali, mas continua sendo produzido pelos novos cientistas através dos mais variados métodos.

Atualmente, o ensino de ciências tem acontecido de maneira meditativa, longe da realidade dos alunos, e isso gera um desinteresse total pelo trabalho escolar. Ao integrar o vídeo no processo de ensino e aprendizagem de ciências, o ensino terá uma nova significação, já que o vídeo parte do real, daquilo que podemos tocar, do visível e atinge as nossas emoções.

Assim como a televisão, ele desenvolve formas sofisticadas de dimensões variadas de comunicação que atuam no campo da emoção e da razão, superpondo linguagens, que facilitam a interação com o público (SANTOS e ARROIO, 2009). Desse modo, o vídeo como recurso pedagógico contribuirá significativamente para um ensino rico, dinâmico e prazeroso que culminará evidentemente em uma aprendizagem cada vez mais efetiva.

2. AS NOVAS TECNOLOGIAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Não existe uma forma única de ensinar, embora muitos professores, em pleno século XXI, acreditem na ideia de que ensinar significa única e exclusivamente transmitir informações, cabendo ao aluno a triste missão de armazená-las em suas mentes. Na perspectiva de Jean Piaget (1986-1980), que acentua os aspectos estruturais e as leis essencialmente universais (de origem biológica) do desenvolvimento, o conhecimento não se dá desta forma, mas através da ação do sujeito sobre o objeto, o que significa que o conhecimento humano é construído a partir da interação homem/meio, sujeito/objeto, o que significa que ao se relacionar com novas experiências ambientais, a criança reconstrói suas ideias e ações. Nesse processo, o professor não é mais o centro das atenções como foi durante muito tempo, em que a única estratégia utilizada em sala de escola era o método expositivo, estratégia, através da qual o conhecimento era transmitido mediante a linguagem verbal sem nenhum recurso adicional, exceto o “quadro e giz”.

Nessa perspectiva, (o professor não é um mero transmissor do conhecimento, mas alguém que, ao invés de apresentar resultados acabados, tem a função de ajudar o aluno no desenvolvimento de estratégias que lhes permitam encontrar soluções para os problemas ao invés de resolvê-los. Essa linha de pensamento é chamada construtivismo. As ideias construtivistas também estão fundamentadas nas

teorias de Lev Vygotsky (1896-1934), cujo paradigma insiste nos aportes da cultura, na interação social e na dimensão histórica do desenvolvimento mental e também nas teorias de Henri Wallon (1879-1962). Na concepção de Vygotsky, o ser humano se caracteriza por uma sociabilidade primária, motivo pelo qual essa teoria é conhecida como 'teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores' ou simplesmente 'teoria histórico-cultural', que segundo ela, aprender é construir relações. Essa ideia é reforçada por Henri Wallon, em que segundo ele, o indivíduo é geneticamente social (IVIC, Ivan, p. 13). Isso significa que em que o sujeito está inserido contribuirá eficazmente para uma aprendizagem significativa.

Além disso, compete ao professor provocar o aprendiz, fazendo-o refletir sobre o que está fazendo, a fim de que ele não se torne um mero reprodutor do conhecimento, mas alguém capaz de produzir seu próprio conhecimento a partir da reflexão e dos conhecimentos já construídos.

Nesse processo, as tecnologias assumem um importante papel na produção do conhecimento, visto que elas "...podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O Papel do professor – o papel principal - é ajudar o aluno a interpretar esses dados, relacioná-los, a contextualizá-los" (MORAN, 2009, p.29-30).

Os recursos tecnológicos por si só não são capazes de proporcionar a aprendizagem, uma vez que eles servem apenas como instrumentos, meios pelos quais a aprendizagem é favorecida ao educando. O professor precisa ser acima de tudo um pesquisador, alguém que está sempre buscando coisas novas e atraentes com o intuito de tornar a aula mais atrativa, interessante e produtiva, favorecendo desse modo uma aprendizagem eficaz no sentido de que o aluno ao ser atraído pela dinâmica da aula tenha interesse em aprender. Nesse processo o docente precisa estar sempre atualizado e atento às mudanças que ocorrem em todos os sentidos na sociedade atual para que no momento em que surgirem as dúvidas quanto a interpretação das informações trazidas pelas tecnologias, sua relação com a realidade vivenciada por eles e sua contextualização, ele possa estar preparado para saná-las.

As tecnologias nos permitem ter acesso a uma infinidade de informações que nos são transmitidas de forma rápida. Vale lembrar que informação não é sinônimo de conhecimento, mas é através dela que o conhecimento é construído. Através da

interação com os recursos tecnológicos a construção do conhecimento passa a ter um novo significado.

Moran (2009, p.32) acrescenta ainda que:

Cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação interpessoal/grupal e as de comunicação audiovisual/telemática.

O professor precisa ter ciência dos recursos tecnológicos que estão a sua disposição, sejam eles de domínio próprio ou que estejam disponíveis no espaço escolar ou até mesmo recursos que são acessíveis ao público de modo em geral. É necessário adotar metodologias que sejam adequadas à realidade do aluno, bem como de sua escola.

O papel do professor não pode ser apenas o de um transmissor do conhecimento, mas um mediador da aprendizagem, alguém capaz de integrar esses recursos ao processo de ensino e aprendizagem. A ampliação e o domínio das formas de comunicação inclusive audiovisual/telemática são importantes nesse processo

O professor é um agente facilitador da aprendizagem, e como tal detém o poder de decisão sobre quais estratégias são mais eficazes no tocante a aprendizado dos conteúdos e o quanto elas podem aumentar a motivação para o aprendizado (COUTO, 2009)

Há uma forte ligação entre o pensamento de Moran (2009) e o de Couto (2009) no que diz respeito ao uso das tecnologias, estratégias e metodologias de ensino. Por um lado, temos a escolha do professor quanto a forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos e por outro lado, o poder de decisão do professor sobre certas estratégias de ensino.

O professor tem liberdade para escolher a metodologia ou estratégia que lhe parecer mais conveniente e propícia para favorecer uma aprendizagem de qualidade. “Muitas formas de ensinar hoje não se justificam mais” (MORAN, 2009, p.11). Isso não significa que o uso exclusivo dos recursos “quadro e giz” deve ser descartado, mas também não justifica o uso exclusivo dessas ferramentas, visto que a cada dia surgem novas tecnologias que, ao serem inseridas no contexto escolar, através do planejamento do professor, podem facilitar o processo de ensino, além de ajudar os alunos na assimilação e compreensão dos conteúdos em sala de aula.

Evidentemente essas novidades não trarão soluções rápidas para o ensino como tem sido a expectativa de muitos professores, pois a efetivação da aprendizagem não depende apenas desses recursos, já que eles são apenas ferramentas que podem auxiliar o docente na condução do processo de ensino e aprendizagem. O uso frequente de um recurso metodológico tende a tornar a sala de aula um ambiente desagradável, monótono, sem nenhum atrativo para o aluno. Isso faz com que a aula se torne cada vez mais cansativa e desestimulante, dificultando ainda mais a aprendizagem.

A inserção das tecnologias da informação e comunicação (TIC) na escola e a sua apropriação por parte do docente tende a favorecer a aprendizagem, uma vez que elas “nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estar conectados a distância” MORAN (2009, p.12). Nesse sentido, ao invés de apenas absorver as informações transmitidas pelo professor em sala de aula, o aluno se sentirá cada vez mais atraído e ansioso para aprofundar o assunto trabalhado no momento da aula.

Apesar do fato de que o mundo está conectado por meio das redes de comunicação, existem muitos alunos que ainda não tem acesso a essas redes e isso dificulta ainda mais a acessibilidade ao conhecimento das diferentes linguagens, inclusive a linguagem audiovisual que é mais acessível ao aluno do que a linguagem científica devido ao seu formalismo.

É importante que o professor busque formas diferentes de ensinar determinados assuntos, de modo que o aluno consiga aprender de maneira que ele perceba que não se trata de algo distante da realidade, mas que está presente no seu cotidiano. É preciso que o professor se utilize de ferramentas tais que o ensino passe a ter uma nova significação a ponto do aluno se sentir entusiasmado em querer aprender sempre mais. A compreensão de um determinado conteúdo em sala de aula por parte do aluno faz com que eles ampliem sua reflexão acerca dos fenômenos que acontecem ao seu redor e isso pode gerar discussões, que enriquecem o aprendizado, de modo que eles não apenas exponham suas ideias, mas aprendam a respeitar as opiniões de seus colegas de sala (LEITE; SILVA e VAZ, 2005. p.3).

Ao trazer um recurso audiovisual para a sala de aula, como um vídeo, por exemplo, o professor está se utilizando de uma ferramenta de ensino poderosa

capaz de atrair a atenção do aluno para o assunto que se deseja abordar, visto que esse recurso, traz consigo uma combinação de sons e imagens que, além de tornar a aula mais interessante, faz o aluno se sentir entusiasmado para aprender. A inserção de vídeos na escola, diminui a resistência do aluno em relação ao aprendizado dos conteúdos, pois o vídeo em si, torna o ambiente mais agradável e menos tenso pelo fato de que sua execução no ambiente escolar não exige muito esforço por parte do educando, visto que ele por si só já desperta curiosidades.

Ao expor um vídeo com um experimento de Física sobre Propagação de Calor, é evidente que ele irá aproximar o assunto em questão com o cotidiano dos alunos, pois a propagação de calor é um fenômeno físico que está mais próximo de nós do que podemos imaginar. Ao acendermos uma vela, percebemos evidentemente que a sua chama aquecerá as nossas mãos através do fenômeno de irradiação térmica, uma forma de propagação de calor em que não há necessidade de um meio material para que o calor se propague. Esse fenômeno é semelhante ao que acontece com os raios solares. Após a exposição do vídeo, algumas questões podem ser levantadas e levadas a discussão em sala, tornando a aula mais produtiva e prazerosa.

Além do grande esforço que deve existir por parte da instituição e do educador no que tange as diversas metodologias de ensino, é necessário que haja um elemento fundamental por parte do aluno, o fator indispensável chamado interesse. Couto (2009) destaca dois tipos de interesses: O interesse pessoal e o situacional.

O interesse pessoal está associado à ordem das escolhas preferências da pessoa, ou os desafios preferenciais que ela deseja enfrentar em certas atividades ou domínios do conhecimento. Quando apresentada a oportunidade de escolha, uma pessoa prefere estudar aquilo que lhe interessa. O interesse situacional deve ser entendido como um interesse que é estimulado em um indivíduo por ele estar situado em um determinado contexto ou ambiente, como no caso em que um aluno realiza uma atividade escolar em um laboratório de ciências. O interesse situacional, ao contrário do interesse pessoal, é passível de ser influenciado por um curto período de tempo. Desse modo o professor tem a oportunidade de alterar a efetividade do aprendizado do estudante em um contexto específico. É importante ressaltar que enquanto o interesse pessoal é relativamente estável e menos propenso às mudanças, ele não é imune às influências situacionais, uma vez que fatores individuais ou pessoais sempre interagem com fatores situacionais, para criar ou não interesse. (COUTO, 2009, p. 33)

O interesse em estudar determinada disciplina pode ser pessoal ou situacional. Pessoal, se for aquilo que ele gosta, que lhe fascina, que atrai a sua

atenção. O interesse do aluno em estudar ciências, por exemplo, pode ser despertado através da utilização de um bom vídeo, visto que um assunto que é abordado apenas com o uso da voz, sem nenhum outro artifício, pode ser mais difícil de ser assimilado. Entretanto, quando o mesmo assunto é ensinado, usando-se como suporte às tecnologias audiovisuais, o conteúdo passa a ter uma nova significação, uma vez que a linguagem do vídeo por si só, é cativante, e toca a nossa sensibilidade. O interesse nesse caso é situacional por ser estimulado através da atividade realizada no ambiente em que o aluno está inserido.

3. USO DA TV E DO VÍDEO EM SALA DE AULA COMO FERRAMENTAS DE ENSINO

Mesmo antes de ir à escola, a criança passa por um processo educacional informal em que não somente os pais ensinam, mas também a mídia, principalmente a Televisão, por meio de programas sejam eles infantis ou não, desenhos animados, telejornais, novelas, seriados e etc.

Considerando a história do ser humano, a televisão, meio de comunicação de massa (do grego tele – distante e do latim visione - visão) é uma tecnologia com apenas 75 anos de idade, ou seja, uma tecnologia muito nova. Entretanto, apesar do seu pouco tempo de existência, variadas transformações têm ocorrido, devido também a sua rápida disseminação. Esse meio de comunicação é um sistema eletrônico de reprodução de imagens e som de forma instantânea. Seu funcionamento se dá através da análise e conversão da luz e do som em ondas eletromagnéticas que se propagam sem que haja necessariamente um meio material. Essas ondas são captadas por um aparelho chamado televisor que as converte novamente em imagem e som, através de seus componentes internos.

A televisão nos in/forma entretendo, ao contrário da educação convencional, ela parte do simples, do sensível, provoca o emocional, toca os nossos sentidos, nos faz viajar no pensamento, nos convence, nos envolve.

O vídeo ajuda a um bom professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica [...] aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, mas também introduz novas questões no processo educacional. (MORAN, 1995, p.27-35).

Isso significa que não podemos esperar que a televisão produza todas as mudanças que queremos no contexto educacional, pois essa mídia, assim como as demais são apenas mais uma ferramenta a serviço do professor, capaz de subsidiar o ensino e a aprendizagem. O uso adequado do vídeo pode facilitar a compreensão dos conteúdos ensinados, além de tornar a dinâmica da sala de aula mais interativa e divertida.

Quando o professor utiliza a televisão e o vídeo para trabalhar determinados conteúdos, a aula se torna mais atrativa, mais interessante, menos cansativa, pois para o aluno, vídeo, significa descanso e não aula (MORAN, 2009, p.36). O ensino passa a ter uma nova significação, visto que essas mídias, conforme Moran (2009, p.37) “[...] partem do concreto, do visível, do imediato, do próximo [...] pela TV e pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos”.

O uso dessas mídias no processo de ensino e aprendizagem é importante pelo fato de que de um modo geral essas tecnologias estão presentes na vida diária dos alunos desde os seus primeiros anos de vida. Dificilmente uma criança chegará a escola sem que nunca tenha assistido algum programa de televisão. O fato é que a televisão e o vídeo não exigem muito esforço para serem visualizados, além de despertar o interesse daqueles que os assistem. Assistir a um bom vídeo é confortável, prazeroso e satisfatório. Um vídeo interessante usado em sala de aula para reforçar um assunto pode surtir um efeito fantástico na aprendizagem do aluno, visto que o uso dessa mídia pode facilitar a assimilação e compreensão, pelo fato de que sua linguagem é mais fácil de ser concebida, uma vez que ela está presente no cotidiano dos alunos. O vídeo parte daquilo que podemos tocar, do real. É sensitivo, é capaz de mudar os comportamentos das pessoas, de controlar suas mentes.

O fato de partir do concreto e não do abstrato, conforme a teoria construtivista de Piaget em que o conhecimento é construído pelo próprio aluno sob orientação constante do professor através de informações advinda da interação com o meio, pode contribuir para uma aprendizagem mais rica, pois aquilo que é abstrato, que não faz parte do dia a dia do aluno não parece importante para ele. O fato de muitos alunos não gostarem de ciências se deve, dentre outros fatores, a um ensino abstrato, sem nenhuma ligação com a realidade. Por esse motivo “A escola e os professores devem se utilizar de variados recursos, proporcionando novidades e diferentes estilos de ensino e conseqüentemente, de aprendizagem” (SANTOS e ARROIO, 2009, p.2).

Não é preciso extinguir o método tradicional do uso do “quadro e giz”, mas também não podemos adotá-lo como método “padrão” pois desse modo dificultaríamos ainda mais a aprendizagem do aluno. Existem diversos métodos que devem ser inseridos no planejamento pedagógico para que se tenha um ensino de qualidade e conseqüentemente uma aprendizagem eficiente. “Um professor que mantém sempre a mesma estratégia torna-se fastidioso, diminuindo a chance de aprendizado do educando.” (SANTOS e ARROIO, 2009, p.2).

Se o professor utiliza apenas o livro didático sem nenhum recurso adicional, a aula se tornará cansativa, pois embora seja importante a leitura de livros, é fundamental que se integre a novas tecnologias nesse processo, visto que em muitos casos, o aluno prefere fazer leituras de textos diretamente no computador, sendo em muitos casos, pelo fato de que alguns deles contém imagens ilustrativas e também porque boa parte dos alunos estão sempre acessando a internet em computadores e/ou aparelhos móveis. A vantagem em utilizar um recurso audiovisual, como o vídeo, por exemplo, é que esse recurso é uma combinação de sons e imagens cuja linguagem é fácil de ser compreendida.

4. A LINGUAGEM DA TV E DO VÍDEO E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS.

A importância do uso do vídeo no processo de ensino e aprendizagem se dá, primeiramente porque o vídeo, segundo Moran (1995) começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional. Estimula a aprendizagem através da emoção, dos sentimentos, do lazer.

Manoel Moran ainda destaca que:

[...] A relação com a mídia eletrônica é prazerosa – ninguém obriga que ela ocorra; é uma relação feita através da sedução, da emoção, da exploração sensorial, da narrativa – aprendemos vendo as histórias dos outros e as histórias que os outros nos contam. (MORAN, 2009, p.33)

O aluno sente-se mais entusiasmado com a mídia eletrônica do que com a mídia impressa, pelo fato de que a mídia eletrônica, além de sedutora, devido a

combinação de sons e imagens é sensível por explorar o emocional através das histórias contadas.

O professor não pode ficar alheio quanto ao conhecimento das novas tecnologias e suas formas de utilização principalmente no contexto escolar, pois o processo educacional é pressionado por elas a todo instante. (PAROLIN, 2009, p.38). O professor precisa ficar atento quanto a necessidade de uso dessa mídia e a sua influência dentro e fora da sala de aula.

As mídias, TV e vídeo “exploram também [...] o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, [...] Um ver que está situado no presente, mas que o interliga não linearmente com o passado e como o futuro)” (MORAN, 2009, p. 37). Ao explorar o que está diante dos nossos olhos, essas mídias favorecem “uma aprendizagem rica”, uma vez que elas partem daquilo que conseguimos visualizar, daquilo que tocamos, sentimos, experienciamos, daquilo que está ao nosso redor, no nosso dia a dia, os fenômenos que nos cercam.

Em ciências, trabalhar com o concreto, com o visível é fundamental, uma vez que a linguagem científica não é uma linguagem simples de ser compreendida quando não se estabelece uma relação clara entre aquilo que se deseja estudar com os fenômenos ao nosso redor.

Ao estudar a propagação de calor, por exemplo, é importante apresentar algum fenômeno que comprove que o calor pode ser propagado. Essa demonstração pode ser feita por meio de um experimento simples de modo que o aluno perceba a presença da ciência no seu dia a dia. O experimento pode ser apresentado por meio de um vídeo que pode ser amador ou profissional. Nesse caso, a escola está com o professor que pode incentivar a produção de vídeos pelos alunos ou construí-los e mostra-los em sala para discussão entre eles.

A TV e o vídeo, possuem uma linguagem audiovisual muito forte. A força dessa linguagem se deve ao fato de:

Conseguir dizer muito mais do que capitamos, de ela chegar simultaneamente por muitos caminhos do que conscientemente percebemos de encontrar dentro de nós uma repercussão em imagens básicas, centrais, simbólicas, arquetípicas, com as quais nos identificamos ou que se relacionam conosco de alguma forma. (MORAN, 2009, p.34)

A linguagem audiovisual é muito poderosa, ela vai além da simples transmissão verbal. Essa linguagem é forte porque ela não mexe com apenas um sentido, como é o caso som que chega até nós por um único caminho, a audição. A combinação de sons e imagens é cativante, atraente e além de tocar as nossas emoções, atraem sobremaneira a nossa atenção de modo que nos sentimos aprisionados.

Um novo assunto pode ser introduzido com um bom vídeo, já que ele ajuda a despertar o interesse e a curiosidade, e a motivação para novos temas. Isso favorece a pesquisa, porque os alunos se sentirá impulsionado a aprender mais sobre o conteúdo, gerando um maior aprofundamento do conteúdo abordado em sala. (FERRÉS, 1996).

O vídeo não deve ser usado apenas como um produto em si, no sentido de não poder explorá-lo, mas como ferramenta de ensino, ou seja, algo que pode ser modificado e adaptado ao planejamento. Nesse sentido, o professor precisa ter autonomia para construir novos usos do material a partir da desconstrução do mesmo para posteriormente dominá-lo. “O vídeo é considerado uma ferramenta cultural capaz de mediar às ações decorrentes na sala de aula conforme sua modalidade ou formas de uso” (ARROIO e GIORDAN, 2006). Essa ferramenta pode ser utilizada na sala de aula de diversas formas e pode ser inserida conforme a atividade proposta.

Como toda ferramenta de ensino, o uso de um filme ou de uma simulação multimídia deve ter uma função definida no plano de Ensino elaborado pelo professor para um dado conteúdo. A habilidade e capacitação técnica do Professor aparecem na hora das escolhas do material instrucional e do apoio de inserção dentro do curso (ROSA, 2000, p.34)

Isso significa que antes de usar um filme como parte da aula, o professor precisa definir qual o objetivo que ele pretende alcançar com o uso daquele recurso, caso contrário a ação do professor poderá ser vista naquele momento como uma forma de omitir parte da aula. Por isso, antes de entrar na sala, ele precisa analisar se o filme em questão está em consonância com o conteúdo que está sendo trabalhado.

5. FORMAS DE UTILIZAÇÃO DO VÍDEO EM SALA DE AULA

Dentre as várias formas de utilização, Arroio e Giordan (2006) enfatizam que o vídeo pode ser usado como:

Vídeo - aula cujas vantagens são, por exemplo, o fato de se transmitir um assunto (no caso de uma aula exclusivamente expositiva) que se deseje melhor atenção ou visualização e que encontre no audiovisual o melhor meio de veiculação. É nessa modalidade que estão congregados a maioria dos vídeos educativos também chamada vídeos didáticos e visa a exposição sistemática de conteúdo. A desvantagem da vídeo-aula é que ela valoriza mais a transmissão de conteúdo de forma verbal, o que segundo Moran (1991), essa forma de exposição de conteúdo por meio do vídeo pode tornar a aula pouco produtiva na situação em que o professor se limita apenas a expor conteúdos, deixando de lado outras formas de trabalhar com essa ferramenta.

Vídeo - motivador que não apresenta apenas o conteúdo, mas questiona, provoca, desperta interesse. Nessa modalidade trabalha-se o depois, a atividade posterior, ao contrário da vídeo-aula que trabalha o durante, ou seja, o conteúdo que está sendo apresentado.

Vídeo - apoio que funciona como um conjunto de imagens que ilustra o discurso verbal do professor. A diferença entre essa modalidade e o slide é que o vídeo-apoio trabalha com a imagem em movimento. Trata-se de um recurso em que a linguagem verbal é ilustrada com imagens.

As três modalidades de utilização do vídeo como mostrado acima são possibilidades válidas e potencialmente eficazes, mas cada um se adequará a uma situação específica ou a um determinado conteúdo dentro do processo de ensino-aprendizagem. (ARROIO e GIORDAN, 2006, pp. 9-10)

É importante salientar que a exibição de um vídeo não deve ser feita de forma aleatória sem um planejamento pedagógico, sem um objetivo prévio, sem o devido conhecimento do material a ser exibido. É necessário que antecipadamente o professor conheça o material, assistindo-o com cuidado para não correr o risco de no momento de exibi-lo, ele esteja em condições precárias a ponto de não ser possível a sua exibição. O som precisa estar audível, de modo que todos os que estiverem presente na aula consigam entender perfeitamente a linguagem falada. Além disso, a imagem precisa ser nítida, sem que nada atrapalhe a visualização.

6. INADEQUAÇÃO DO USO DO VÍDEO EM SALA DE AULA

Em um artigo intitulado “O vídeo em sala de aula” publicado na revista comunicação e educação em 1995, José Manoel Moram, Professor de Novas tecnologias da Pós-graduação da ECA-USP e da Universidade Mackenzie fala sobre o uso inadequado do vídeo em sala de aula. Segundo ele, essa inadequação pode tornar a força desta importante ferramenta muito pequena.

Moran (1995) cita 5 situações em que o vídeo é utilizado de maneira inadequada em sala de aula. São elas: *Vídeo-tapa buraco*, *vídeo-enrolação*, *vídeo-deslumbramento*, *vídeo-perfeição* e *só vídeo*.

A primeira situação é quando o vídeo é usado simplesmente como tapa buraco, ou seja, quando acontece um imprevisto, um problema inesperado, coloca-se o vídeo apenas para não deixar os alunos desocupados, sem aula. Isso acontece muito quando o professor precisa faltar por motivo de doença ou por alguma outra situação em que ele fica impossibilitado de dar aula. Quanto esse artifício é usado eventualmente, em situações realmente necessárias, pode ser útil, porém se for usado frequentemente pode tornar o uso desse recurso desvalorizado, além associar, na cabeça do aluno com o não ‘ter aula’

A Segunda situação é quando o vídeo é exibido sem nenhuma ligação com o assunto que está sendo ensinado. Quando isso acontece, torna-se perceptível. O uso do vídeo deve ser feito com muita cautela, e principalmente com um planejamento bem elaborado, bem pensado, para que o vídeo exibido não seja apenas um artifício para entreter o aluno como se essa fosse sua função. É certo que o vídeo tem poder de entreter, distrair, porém ao passo em que ele distrai, ele educa, ensina, atrai a atenção do público. Esse é um dos motivos pelo qual devemos usá-lo, porém isso não deve ser feito desassociada do conteúdo, mas como suporte para melhor compreensão dos assuntos estudados em sala de maneira que haja ligação com aquilo que está sendo ensinado.

De acordo com Moran (1995), o aluno consegue perceber que o vídeo é usado como forma de camuflar a aula, ou seja, na concepção dele, o professor está apenas deixando o tempo passar por não está apto a dar aula naquele momento. Na hora o aluno pode até concordar, mas discorda da maneira como o vídeo é usado, por entender que não sendo usado corretamente.

A terceira situação é quando o professor descobre que o vídeo é um recurso muito bom e quer usá-lo em todas as aulas, esquecendo que existem outras mídias que não podem ser deixadas de lado. Usar o vídeo de forma exagerada, não torna as aulas enriquecidas, pelo contrário, as empobrece, visto que fazendo desta forma, o vídeo perde sua eficácia. Assim como qualquer outro recurso tecnológico, o vídeo deve ser usado adequadamente, sem excesso ou exageros, mas de forma planejada para que não sirva apenas como um atrativo, mas como uma ferramenta didático-pedagógica capaz de facilitar o trabalho docente, tornar o ambiente da sala de aula mais rico e prazeroso, favorecendo um ensino dinâmico e conseqüentemente uma aprendizagem significativa.

A quarta situação diz respeito ao vídeo-perfeição. Nesse caso, alguns professores questionam todos os vídeos por não serem perfeitos. Como nada é perfeito, os vídeos possuem defeitos de informações ou estética, uns quase imperceptíveis, outros bastantes visíveis.

A quinta situação é quando o vídeo é exibido sem que seja discutido ou integrado ao conteúdo trabalhado em sala. No mínimo, é necessário, em algum instante, pausá-lo para mostrar alguma coisa importante. Há sempre alguma coisa no vídeo que merece atenção especial, por isso sua exibição em sala não deve ser feita sem que antes haja uma leitura prévia do material para que o professor possa saber o que realmente deve ser considerado para que a exibição do vídeo garanta a efetiva aprendizagem discente.

Depois de mostrar as situações de inadequação desta mídia, José Manoel Moran propõe em forma de roteiro algumas formas de trabalhar com o vídeo na sala de aula. Esse roteiro não precisa necessariamente seguir uma ordem rigorosa, o que significa que pode ser adaptado a realidade de cada professor e dos seus alunos. Cabe ao professor escolher o momento mais adequada para uso dessa mídia.

De acordo com Moran (1995), assim como em tecnologias anteriores à televisão e o vídeo, se esperam soluções rápidas para os problemas de ensino e aprendizagem. A questão é que o vídeo não tem o poder de mudar substancialmente a relação pedagógica, apenas serve como recurso didático que, além de ajudar a um bom professor, atrai a atenção dos alunos. Esses recursos audiovisuais tendem a aproximar a sala de aula do cotidiano, visto que eles partem

do concreto, daquilo que está visível. Embora apoiada no discurso verbal-escrito, ainda se encontram distante da linguagem educacional.

7. UTILIZAÇÃO DO VÍDEO EM SALA DE AULA

Moran (1995) também propõe algumas formas de utilização do vídeo em sala de aula com o intuito de facilitar o trabalho do professor e ajudar o aluno a compreender melhor o conteúdo trabalhado. Dentre elas podemos destacar: Vídeo como sensibilização

Para Moran (1995), essa forma de utilização do vídeo é a mais importante na escola, pelo fato de que ele por si só possui grande poder de sensibilização por tocar nossa sensibilidade e nos fazer viajar através da emoção. Introduzir um novo assunto com um bom vídeo pode ser muito produtivo, pois possibilita um despertar na curiosidade quanto ao desejo de aprofundar o assunto do vídeo e da matéria.

8. VÍDEO COMO ILUSTRAÇÃO

Aquilo que se fala em aula pode ser mostrado através do vídeo. Um fato histórico que ainda se encontra obscuro para o aluno pode ser facilmente entendido por meio do vídeo, mesmo que não seja totalmente fiel, mas ajuda o aluno a se situar no contexto histórico. O vídeo proporciona a aproximação da vida com o contexto escolar e traz realidades distantes para os alunos. Ao explicar um conteúdo de Física, por exemplo, sobre dilatação térmica apenas com o discurso verbal, o aluno certamente terá dificuldade para o compreender. Um vídeo de experimento sobre o assunto por simples que seja, ajudará o aluno a compreender melhor o assunto.

9. VÍDEO COMO SIMULAÇÃO

Ao falar sobre as modalidades e funções do vídeo, Ferrés (1996) enfatiza que ele pode ser usado de várias formas, dentre elas o 'vídeo como simulação'. Essa simulação em vídeo pode ser feita por exemplo, com um experimento de química que devido a necessidade de um tempo maior ou até mesmo a falta de recursos

mais sofisticados, bem como ao perigo inerente a sua execução não pode ser feito em laboratório. Esse tipo de simulação também é comum em experimentos envolvendo Física Moderna, principalmente quando se estuda os estados de energia, a produção de energia nuclear, dentre outros.

10. VÍDEO COMO CONTEÚDO DE ENSINO

Esse tipo de vídeo é muito usado para mostrar determinado assunto que pode ser feito de forma direta ou indireta. Quando o vídeo informa um tema específico, como por exemplo, propagação de calor, cujo assunto já vem sendo discutido, o vídeo servirá para direcionar de forma sistemática o conteúdo abordado. Nesse caso o conteúdo é mostrado de forma direta. Ao mostrar um vídeo que permita abordagens múltiplas, interdisciplinares, dizemos que o assunto se dá de forma indireta.

11. VÍDEO COMO PRODUÇÃO

De acordo com Moran (1995), o vídeo como produção pode ser feito com algumas finalidades específicas, dentre elas podemos destacar:

12. VÍDEO COMO DOCUMENTAÇÃO

Nesse tipo de produção, podem ser gravados vídeos com documentários sobre um determinado assunto, produzidos não só pelo professor, mas também pelo próprio aluno com a orientação docente. Registro de eventos, de aulas, de estudos do meio, de experiências, de entrevistas, depoimentos.

Para esse tipo de produção, o professor pode propor atividades que contemplem a produção de vídeos que possam ser produzidos por eles mesmos. Dentre os exemplos de produção de vídeos pelos alunos podemos citar a produção de vídeos amadores de experimentos de Física voltados para um determinado conteúdo. Essa não é uma atividade difícil se levarmos em consideração o fato de que a maioria dos alunos possuem aparelho de celular com câmara fotográfica. Além de experimentos, podem ser feitos outros tipos de registro.

13. VÍDEO COMO INTERVENÇÃO

O vídeo poder ser modificado de modo que sejam acrescentados neles cenas contendo novos significados. Para isso o professor precisa perder o medo de interferir no vídeo como interfere num texto escrito. Além disso é necessário saber usar um programa que lhe permita fazer essas modificações

Vídeo como expressão, como nova forma de comunicação, adaptada à sensibilidade principalmente das crianças e dos jovens.

Moran (1995) acrescenta ainda que as crianças e jovens adoram fazer vídeo e cabe a escola o papel de incentivar o docente a fazer pesquisas sobre produção audiovisual, visto que produzir vídeos é uma atividade lúdica e moderna, por se tratar de algo que permite brincar com a realidade levando tanto crianças quanto jovens a se envolverem; e contemporâneo por integrar múltiplas linguagens.

14. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho cumpre o seu papel em mostrar que o uso adequado do vídeo em sala de aula constitui-se em uma ferramenta importante na facilitação do processo de ensino e aprendizagem, quando trabalhado de forma que contemple as disciplinas que compõem o currículo escolar, levando-se em consideração o contexto em que a escola está inserida.

Portanto, o vídeo por si só desperta a curiosidade devido, entre outras coisas, a maneira como ele apela para o emocional, evidenciando não apenas a cognição, mas a emoção, de forma que o aprendiz é seduzido pela combinação dos sons e imagens que lhes são apresentados e o encantamento da linguagem que é fácil de ser compreendida. O uso dessa mídia em sala de aula, assim como qualquer outro recurso, deve ser feito com planejamento prévio de modo que sua utilização não sirva apenas como um passa tempo.

15. REFERÊNCIAS

ARROIO, Agnaldo; GIORDAN, Marcelo. O vídeo educativo: aspectos da organização do ensino. **Química Nova Escola**. n. 24, p. 7-10, nov. 2006.

COUTO, F P. **Atividades experimentais em aulas de física:** repercussões na motivação dos estudantes, na dialogia e nos processos de modelagem. Dissertação de Mestrado. Belo horizonte, 2009.

FERRÉS, J. **Vídeo e Educação.** Porto Alegre: Artmed, 2. Ed, 1996.

IVIC, Ivan; COELHO, Edigar Pereira (org). **Lev Semionovich Vygotsky.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 140 p. (coleção educadores).

LEITE, A. C. S.; SILVA, P. A. B.; VAZ, A. C. R. 2005. **A importância das aulas práticas para alunos jovens e adultos:** uma abordagem investigativa sobre a percepção dos alunos do PROEF II. Revista Ensaio, Minas Gerais, v. 7, n. especial, dez.

MORAN, J M.O vídeo em sala de aula. **Comunicação e Educação,** p. 27-35, jan/abril. 1995.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro (organizadora). **Sou professor!:** A formação do professor formador. Ed. Positivo. São Paulo: Curitiba, 2009.)

SANTOS, P C; ARROIO, A. A utilização de recursos audiovisuais no ensino de Ciências: tendências nos ENPECs entre 1997 e 2007. **Atas do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências - ENPEC.** Florianópolis, 2009.

ENTRAVES E PERSPECTIVAS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: O PARFOR COMO POLÍTICA PÚBLICA.

Alana Borges Lins
Fernanda Maria de Souza
Rodrigo Silva Cavalcante

1. INTRODUÇÃO

Pensar em políticas públicas é vivenciar a possibilidade de se construir estratégias, a partir do poder do Estado, a fim de assegurar o exercício pleno da cidadania, de forma a materializar os direitos de um povo no que diz respeito às questões sociais, culturais, étnicas e econômicas.

Dito isto, seria então repensar uma sociedade que “temos” para redimensionar e assim construir uma possível sociedade construída a partir de um planejamento intencional. Sendo assim, trazer a intencionalidade para o debate nos remete a afirmar que para cada segmento da sociedade, educação, saúde, assistência social, as políticas públicas instituídas devem atender as necessidades de cada segmento anteriormente citado.

Metaforizando, no Brasil, as políticas públicas podem ser enxergadas como “reformas”, atreladas aos problemas de cada segmento, mas também as pesquisas realizadas por diferentes universidades que acabaram por propiciar uma maior circulação de ideias e assim, portanto, um redimensionamento no exercício da cidadania brasileira.

Todavia, no Brasil, acredita-se que as políticas públicas estejam atreladas ao desenvolvimento de coisas e não há investimento em capital humano, apesar de algumas iniciativas, principalmente no que diz respeito à formação docente no Brasil, a partir do Parfor- Programa de Formação de Professores.

Neste sentido, trazer para o contexto das políticas públicas a formação docente é entender que para a intencionalidade do sistema educacional, a formação docente é fator indispensável, e também como política pública educacional o maior “engodo” no Brasil.

Ao se pensar em formação docente, primeiramente precisa-se entender o que é a formação, que subjetividade esta palavra abarca. O dicionário Aurélio (1988, p.

304) diz que formar “v. t. d. 6. instruir, educar aperfeiçoar. [...] 17. educar-se, instruir-se, preparar-se”.

A partir do exposto ao nos debruçarmos em Freire (1996, p. 58) este corrobora ao dizer: “Somos seres inacabados e conscientes dessa situação, buscamos a nossa formação”. Neste sentido, quais os entraves e perspectivas da formação docente no Brasil a partir de políticas públicas educacionais ao longo dos últimos dez anos?

Para responder à questão problema acima se faz necessário, então, como objetivo geral: Analisar os entraves e perspectivas da formação docente no Brasil a partir de políticas públicas educacionais ao longo dos últimos dez anos.

Para o alcance do objetivo geral exposto questões menores perpassam e que se tornam necessárias trazer ao debate, as quais se nomearam os objetivos específicos:

- 1.1. Descrever a trajetória histórica da formação docente no Brasil
- 1.2. Desvelar a materialização da Legislação Brasileira para a Formação Docente.
- 1.3. Apresentar o PARFOR como política pública educacional para a Formação Docente no Brasil.

O estudo aqui proposto foi do tipo descritivo e explicativo. Trivinos (2012, p. 110) afirma que a maioria dos estudos que se realizam no campo Ciências Humanas e Sociais é de natureza descritiva e que exigem do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar.

Conforme Cervo (2007, p. 61-62), afirma que este tipo de estudo observa, registra, analisa, correlaciona fatos ou fenômenos sem manipulá-los. Procura descobrir, com maior precisão possível, a frequência como que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e suas características.

Ao se pensar, também, em um estudo explicativo, Gil (2014, p. 43), afirma que uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito. Optou-se nesta investigação pelo enfoque qualitativo que Minayo (1994, p. 21) contribui a dizer que a partir deste enfoque será possível responder as questões muito particulares detalhando o processo das representações sociais, isto é, de tudo que é produzido e veiculado em relação aos diversos fenômenos sejam eles sociais ou não. Nesta perspectiva,

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito – observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. (CHIZZOTTI, 1998, p. 55).

Por se tratar de pesquisa bibliográfica, ou seja, aquela que se desenvolvem a partir de produções disponíveis (Gil, 1994) diz que estas pesquisas são realizadas principalmente a partir de livros, artigos científicos e elas possibilitam um amplo alcance de informações.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Segundo Lima e Mito (2007) afirmam que nas pesquisas bibliográficas a leitura apresenta-se como principal técnica, pois é através dela que se podem identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência e sua relação com o objeto de investigação.

Considerando, então, a relevância da formação docente para a fomentação das políticas educacionais nacionais, perceber e entender o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) como medida interventiva para a melhoria da qualidade da educação brasileira evidencia-se a capacidade de se expandir os direitos dos brasileiros em garantir e propiciar a redução das desigualdades sociais e assim, portanto, permitir o acesso a formação superior aos professores no Brasil da educação básica materializado a partir do decreto nº 6.755/2009.

Neste sentido, o presente artigo fez um apanhado histórico e legal, onde destacou a questão da formação docente como objeto de estudo, discussões e também no contexto das políticas públicas educacionais apresentam-se os entraves e perspectivas do PARFOR na vida dos seres humanos que constroem o sistema educacional e sua intencionalidade, professores, alunos e escola.

2. NAS ENTRELINHAS HISTÓRICAS E LEGAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A formação docente no Brasil ainda é palco de discussões na atualidade, uma vez que em sua construção histórica durante muito tempo, não era reconhecida como um aspecto relevante para o desenvolvimento de uma sociedade.

Percebe-se que o posicionamento marginalizador, opressor da cultura europeia fez com que a população brasileira encontrada no período colonial, os “índios”, fossem tomadas como sujeitos que necessitavam educar-se, o que para o contexto da época era uma necessidade visível de catequização, na garantia dos interesses da coroa portuguesa que aqui se mantinham, em busca de riquezas brasileiras para a recuperação da economia Europeia que se encontrava fragilizada.

Ao longo desse período em que a coroa portuguesa se manteve presente em solo brasileiro o modelo de educação implantado se distanciava de qualquer possibilidade de formação voltada para a autonomia dos sujeitos.

Embora Saviani (1999) apresente a discussão de que a Formação de Professores já era um aspecto social de relevância preconizado por Comenius já no século XVII, século este chamado século das Luzes, no contexto brasileiro essa não era uma preocupação evidenciada, até porque aos filhos dos nobres, em um primeiro momento não passavam pelo processo de formação mais avançada no Brasil. Os herdeiros das famílias abastadas eram enviados para Europa, a fim de receber uma educação voltada, sobretudo, para ocupar os lugares já assumidos por seus antecessores.

O Iluminismo representou um movimento no qual “homem” cansado dos mandos e desmandos da Igreja Católica, traz à racionalidade, a razão para a emergência de uma nova classe social, a burguesia, se mostrou decidida a mudar os rumos da relação que se estabeleciam entre igreja, monarquia e burguesia.

Este momento do surgimento de uma nova classe social, também demarca historicamente a ascensão do capitalismo e uma sociedade “gritante” por mão de obra mais qualificada. Voltando a formação de professores no Brasil Saviani (2009) afirma que a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular, a educação formal para a massa.

De acordo com Saviani (2009) também traz para o debate que podemos distinguir os seguintes períodos na história da formação de professores no Brasil:

- a. Ensaaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
- b. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
- c. Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
- d. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
- e. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
- f. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p.143-144).

Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em 2002, esta passou a estabelecer outro olhar para a formação de Professores no Brasil, todavia, ainda com uma visão reducionista das especificidades de formação para cada área de estudo, o que continuou prevalecendo nos anos subsequentes quando o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares para cada Licenciatura. O reducionismo, aqui exposto, se retrata pela ausência, ou pouca presença de espaço para a formação pedagógica, dando ênfase somente na área disciplinar específica (SAVIANI, 2009).

Ao se fazer uma comparação com outros contextos sociais, os países europeus, por exemplo, valorizam primeiramente a formação de professor, ou seja, a formação pedagógica, e posteriormente busca-se a formação específica, garantindo assim, uma formação de professores, primeiramente, global, e depois as especificações de acordo com as áreas de interesse profissional e de atuação docente.

Em consonância com Libâneo e Pimenta (1999, p. 241) destacam que “atualmente, a atuação do Ministério da Educação e do CNE na regulamentação da

LDB no 9.394/96 tem provocado a mobilização dos educadores de todos os níveis de ensino para rediscutir a formação de profissionais da educação”.

O movimento desses educadores tem demonstrado que é preciso considerar, de acordo com Libâneo e Pimenta (1999, p.242) que:

- a. Não bastam iniciativas de formulação de reformas curriculares, princípios norteadores de formação, novas competências profissionais, novos eixos curriculares, base comum nacional etc.
- b. Faz-se necessária e urgente a definição explícita de uma estrutura organizacional para um sistema nacional de formação de profissionais da educação.

Esses apontamentos incidem diretamente na práxis do professor, seja ele, de qualquer campo disciplinar. Aquilo que se mostra ausente na formação do professor, seja do ponto de vista pedagógico ou do ponto de vista da especificidade do campo disciplinar reflete o potencial de atuação docente com vista às práxis, que deve ser desenvolvida reconhecendo que:

[...] o professor é um profissional do humano que: ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador informado); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógica/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto, científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social (LIBÂNEO E PIMENTA, 1999, p. 262).

Nas últimas décadas, a preocupação com a formação dos educadores que atuarão na educação básica tem sido um dos principais pontos de discussão no campo educacional. Essa preocupação acentuou-se a partir dos anos 90, quando a LDB, em seu Título IV, trata a formação dos profissionais da educação, afirmando em seu artigo 62 que:

Diz a referida lei que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries de ensino fundamental, oferecida em ensino médio, na modalidade normal.

Assim, a formação inicial passa a ocupar lugar de destaque nos projetos educacionais, sendo um fator importante para o exercício da docência, uma vez que

na formação o educador amplia sua visão sobre a atividade educacional, passando a vê-la como resultado de um aprendizado teórico.

Neste sentido, Carvalho (2007) afirma que os professores que não receberam formação diretiva para atuar na docência ficam a margem das informações, fato que infere limitações da realidade da práxis pedagógica e os reflexos no processo de ensino e aprendizagem.

Vale destacar que:

A formação inicial, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício do professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais. Além de aumentar seus saberes e seu *savoir-faire*, ela também pode transformar sua identidade, sua relação com o saber, com a aprendizagem, com os programas; sua visão da cooperação e da autoridade, seu senso ético. (PERRENOUD, 2002, p.12).

Para o autor supracitado a autonomia e responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação, ou seja, e exercitar a práxis, e esta capacidade está em função da experiência relacionada às competências e aos saberes profissionais. Assim sendo, a figura do profissional reflexivo está no âmago do exercício de uma profissão.

Dessa forma, é importante que a formação inicial dos professores seja voltada para a reflexão, visto que em sua rotina diária em sala de aula, precisa ter uma postura crítica mediante as determinadas situações. Ainda de acordo com o autor em tela:

Um profissional reflexivo nunca deixa de se “surpreender”, tece vínculos entre o que observa e seus marcos conceituais, sua reflexão apoia-se em leituras, saberes acadêmicos ou profissionais construídos por pesquisadores ou profissionais. Assim, seus conhecimentos, fundados nas ciências da educação, oferecem subsídios importantes para a reflexão. (PERRENOUD, 2002, p.200).

Conforme Marcondes (2002) existe sempre um conhecimento prático que se mostra nas ações cotidianas do professor e uma reflexão durante a ação, pois conseqüentemente ele precisa tomar atitudes imediatas, mas esse conhecimento precisa ser potencializado no processo de formação por meio da reflexão *a posteriori*, de forma que, compreendendo o conhecimento subjacente à sua atuação, o professor possa ampliá-lo, transformá-lo e torná-lo “alimento” para novas ações.

Neste sentido, a formação inicial deve desenvolver uma nova perspectiva no profissional da educação promovendo novas dimensões pessoais e profissionais. Ibernón enfatiza que:

A formação assume um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com as mudanças e com a incerteza. (2011, p. 19).

Diante disso, a formação possui a função de desenvolver nos professores a capacidade de poder conviver em contextos diferentes e interagir com os mesmos, compreendendo e atuando de forma mais efetiva sobre os dilemas enfrentados no seu cotidiano. Assim:

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e desses mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA, 2005, p.26).

Mediante o exposto a formação é o caminho para que os educadores tornem-se sujeitos politicamente ativos contribuindo para uma educação transformadora, no sentido de despertar nos alunos uma consciência crítica diante do meio social em que vivem. Corroborando Faria e Costa (2014) afirmam que é por meio do conhecimento adquirido durante a sua formação que o professor (a) proporcionará aos alunos (as) a possibilidade de ampliar as concepções que eles/elas possuem do mundo, apresentando uma postura que possa contribuir para superar os conhecimentos do senso comum. Para o os autores supracitados:

O conhecimento é apontado como um recurso importante para a inserção social. Esse fato contribui significativamente para mudar a estrutura da sociedade, criar novas dinâmicas socioeconômicas, como também novas políticas. (FARIA E COSTA, 2014, p. 110).

Mediante o exposto, faz-se necessário pensar em estratégias que possam contribuir para a formação de professores, possibilitando novos caminhos que sejam capazes de atender aos desafios do ensino na sociedade atual.

3. PARFOR- PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE- UMA LUZ OU AINDA A ESCURIDÃO?

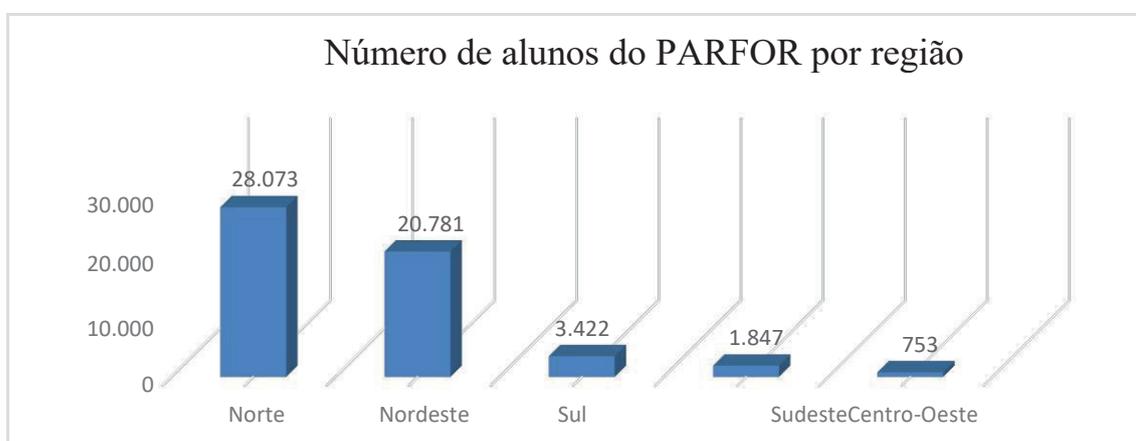
Ao se pensar nas questões voltadas a educação, o Brasil, pela Formação de Professor para o Magistério a nível médio, acabou por apresentar grandes problemas que foram constatados nos resultados que medem a qualidade de ensino no Brasil. Ferro (s/d) afirma que números revelam bem o problema: quanto maior o percentual de docentes com formação inadequada, menor é a nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A preocupação do Brasil com a Formação de Professores permitiu assim, políticas educacionais mais abrangentes e que pudesse garantir de fato, a formação superior, diminuindo assim, o número de professores com Magistério a nível médio. Assim, é instituído o PARFOR, um Programa emergencial para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. Neste sentido, o PARFOR objetiva:

Induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País. (BRASIL, 2015).

De acordo com a CAPES até 2012, o PARFOR implantou 1920 turmas. Há 54.000 professores da educação básica frequentando os cursos em turmas especiais do PARFOR, localizada em 397 municípios do País. Como demonstra o Gráfico abaixo:

Gráfico I: Número de Alunos do PARFOR por Região 2012.



Fonte: Parfor: Números de alunos frequentes por Região em 2012 (Fonte: Plataforma Freire).

O Gráfico demonstra a notoriedade da Região Norte que é onde há a maior oferta de cursos e de alunos, ou melhor, professores em busca de formação. Isso implica na presença de cenário no qual os professores não atendiam pré-requisitos mínimos para o exercício da profissão. O atual Pró-reitor de Ensino da Universidade Federal do Pará, que assume a coordenação estadual do PARFOR, em entrevista dada a revista educação da UOL destaca que:

De acordo com o Avancini (2011), o Pará, é um dos estados com maior *déficit* de professores com nível superior, são 16 mil matrículas, o que corresponde a pouco mais de metade da demanda estimada em 2009, 30 mil. No entanto, a evasão é relativamente alta, na faixa dos 20%, de acordo com o coordenador estadual do Parfor.

Desta forma, o PARFOR surgiu para assegurar aos profissionais da educação uma melhor formação na medida em que possibilita o acesso dos mesmos a qualificação profissional, e assim, elevar o nível do ensino aprendizagem da educação básica pública no Brasil.

Os cursos integrantes do PARFOR podem ser oferecidos por meio de:

- a. Ampliação das matrículas oferecidas pelas IPES em curso de licenciatura e de pedagogia, sendo estimulada preferencialmente a destinação emergencial de vagas para professores em exercício na rede pública de educação básica;
- b. Fomento às IPES para apoio à oferta de cursos de licenciatura e programas especiais emergenciais destinados aos docentes em exercício na rede pública de educação básica e à oferta de formação continuada. (Brasil, 2009).

Entre os benefícios, citados por Boschetti (2009), previstos no PARFOR estão:

- a. Oferta gratuita de cursos aos professores da rede pública de educação básica;
- b. Bolsas aos professores-formadores;
- c. fomento à oferta dos cursos, por meio de verbas de custeio e capital às IES.

Estes benefícios citados acima por Boschetti (2009) conferem-se a partir da materialidade legal, onde não existe nenhum investimento financeiro por parte dos professores que estão sendo formados, estes por sua vez enquadram-se na ótica do pleno direito a construir conhecimento, onde a partir de um convenio em regime de colaboração do Governo Federal para com os Estados e municípios garantem a formação docente em universidades publicas a priori garantindo a primeira formação ou a segunda formação para os professores que se encontram em desvio de docência.

Entende-se que desvio de docência, professores que possuem graduação em Pedagogia e ensinam matemática pela carência de professores para as disciplinas específicas do currículo existente em grande parte dos municípios brasileiros.

Acredita-se inclusive, que este foi de fato, um dos maiores benefícios do Parfor. A possibilidade das universidades chegarem a lugares mais distantes, tornando então a concepção de Educação Inclusiva mais “viva”, mesmo sendo o Parfor um programa de caráter seletivo e focalizado.

Como entrave, a partir de leituras e de forma a dialogar com muitos autores que abarcam tal teoria, o PARFOR, precisa ser ressignificado, a partir da ideia de que “nasceu, e ainda pequenino precisa de acompanhamento e avaliação constante”.

A metáfora acima permite afirmar que a formação docente no Brasil a partir do Parfor precisa urgentemente ser avaliada, uma vez que a garantia de formação não está apenas na emissão de títulos, de papeis que assumem uma responsabilidade grandiosa na vida de nossas crianças.

Portanto, pode-se afirmar que o Parfor, hoje no Brasil tornou-se uma grande manivela de produção de diplomas acadêmicos, seria a grande explicação do conceito de competência e habilidade.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos professores se assumem mediante uma competência de do estar Professor, todavia a habilidade, o saber fazer, a relação teoria e pratica continua deficitária ao ponto de se confirmar nos índices educacionais brasileiros.

A trajetória da Formação docente mediante as políticas públicas implementadas desde a década de 90 ganharam destaque para a importância estratégica para a realização das reformas educativas que se concretizaram com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, por meio da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, além da Lei nº 11.738/2008 que instituiu o piso salarial docente, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009, que fixou Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, e o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que implementou a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, o PARFOR.

É a partir desse Decreto que surge o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) propostas para a sua formação profissional que persiste com a promulgação da LDB 9394/96 trazendo a questão da identidade do pedagogo para a continuidade do debate.

Apesar dos avanços, alguns entraves na formação perpassam pela ausência da capacidade de relação teoria e prática dos professores, o que permite a necessidade de reflexão de como a formação está acontecendo, permitindo inferir uma real necessidade de avaliação a cerca das políticas públicas implementadas ao longo dos últimos anos permitindo então ressignificá-las e assim construir uma educação de qualidade no Brasil.

Diante do exposto, percebe-se a importância da formação inicial dos educadores, visto que é durante o processo de formação que os mesmos construíram conhecimento e habilidades necessárias acerca de sua práxis pedagógica, pois esta é de suma importância para o desenvolvimento de seus trabalhos em sala de aula. Assim, a formação deve possibilitar ao educador a fazer uma reflexão da sua prática, para que desta maneira seja possível que o mesmo realize mudanças na sua forma de pensar e agir.

5. REFERÊNCIAS

AURÉLIO, B. H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Ática.

BOSCHETTI, I. **Avaliação de políticas, programas e projetos sociais**. In: CFESS/ ABEPSS. Serviço social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília:CFESS, ABEPSS, 2009. p. 575-593.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação (2015). **Política de regulamentação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa Diretrizes de Educação Nacional.

_____. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009a.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Portaria normativa n. 9, de 30 de junho de 2009**. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 jul. 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.087, de 10 de agosto de 2011**. Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 11 ago. 2011a. Seção 1, p. 20.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997**. Ministério da Educação.

_____. Plano Nacional de Educação. PNE / Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11ªed. São Paulo: Cortez. 2010

FARIA, W. F; COSTA; A. L. **A formação e o trabalho do (a) professor (a) numa**

perspectiva histórico-crítica. In: LIMA, Maria Aldecy Rodrigues de, [et al] (Orgs) **Desafios da Formação Docente: 20 anos de pedagogia em Cruzeiro do Sul.** São Paulo: All Print, 2014.

FERRO, M. G. D. **O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) no âmbito da UFPI: Realidade, Perspectivas e Desafios de um percurso em Construção.** Universidade Federal do Piauí in Artigo Científico. [www.ufpi.br/.../0%20parfor%20ambito%20da%20UFPI%](http://www.ufpi.br/.../0%20parfor%20ambito%20da%20UFPI%20). Acessado em 24 de Julho de 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

Gil, A. C. **Métodos e Técnicas em Pesquisa Social.** 6ª ed.- São Paulo: Atlas, 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo, Cortez editora, 2011.

MINAYO, M.C. **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes. 2011.

LIBÂNEO, J. & PIMENTA, S. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.** In: Educação e Sociedade, ano XX, n. 68, pp. 241-262, dez. / 1999.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Revista Katalysis, v. 10, 2007.

MARCONDES, D. **A crise dos paradigmas e o surgimento da Modernidade.** In:

BRANDÃO, Z. (Org.) **A crise dos paradigmas e a educação.** São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed editora, p. 12-200, 2002.

PIMENTA, S. G. (2005). **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática.** 3. ed. São Paulo: Cortez.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 32ª Ed. Campinas: Autores associados. 1999. _____ **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados. 2007

_____. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Rev. Bras. Educ., Abr, vol.14, no.40, p.143-155. ISSN 1413-2478. (1999)

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 1ª Ed.- 21. Reimpr.- São Paulo: Atlas, 2012.

CONCEPÇÕES DE PLANEJAMENTO QUE ORIENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA ESCOLA MUNICIPAL FELIPE NERIS MACHADO EM CAXINGÓ/PI

Ana Christina de Sousa Damasceno
Christiana de Sousa Damasceno Oliveira
Heber Ferreira da Silva

1. INTRODUÇÃO

Diante da evolução da sociedade e da educação enfrentamos sérios e grandes desafios dentro das nossas escolas, tais como: a indisciplina, a falta de compromisso de alguns profissionais, o individualismo que impera nas relações sociais, a proliferação das ideias e ações do capitalismo, ações que precisam de um trabalho unificado, planejado coletivamente e democrático para vencer qualquer obstáculo. De maneira que o processo educacional seja voltado para a sua principal função a aprendizagem do aluno.

As práticas pedagógicas são realizadas num cenário escolar para nortear os pensamentos e ações da escola diante das suas funções e papéis sociais, englobando os fazeres escolares de maneira global. As práticas pedagógicas que abordaremos neste artigo são as de planejamento escolar e suas formas de execução na escola.

O trabalho científico trata do planejamento escolar como guia, pois ele orienta a execução das teorias das áreas do conhecimento, da gestão e das demais tarefas realizadas na escola. O planejamento envolve todos os aspectos e elementos vivos da escola, de maneira que não se subjugam e sim, complementam-se. Tratar do trabalho coletivo proporciona a reflexão sobre as possíveis soluções para as mazelas enfrentadas no ambiente escolar.

O foco desta pesquisa está direcionado as práticas de planejamento escolar no que diz respeito à sua elaboração e execução como ação coordenada, também, pela gestão escolar em sintonia com o corpo docente da instituição.

Esses são pressupostos da pesquisa que realizamos e para nos orientarmos neste estudo partimos das seguintes perguntas: Quais as concepções de planejamento escolar que orientam as práticas pedagógicas da escola? Como a prática do planejamento se caracteriza no cotidiano escolar?

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a concepção de planejamento que orienta a prática educativa da Escola Municipal Felipe Neris

Machado em Caxingó/PI, que se desdobra nos seguintes objetivos específicos: conceituar práticas pedagógicas; caracterizar a prática de planejamento na Escola Municipal Felipe Neris Machado em Caxingó/PI; discutir a função do trabalho coletivo na escola. Utilizaremos como base de fundamentação teórica e de análise dos dados, estudos de autores como: Franco (2015), Paro (1986), Gandin (1998), Veiga e Fonseca (2001) e Vasconcelos (2006), além de documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB nº 9.394/96.

Este artigo está estruturado em quatro partes. Esta introdução apresenta uma visão geral do artigo, dando seus devidos encaminhamentos a cada seção. A metodologia, que explicita a concepção de pesquisa, os procedimentos e técnicas utilizadas para realização da pesquisa e de sua sistematização neste formato de trabalho. A fundamentação teórica, com apontamentos sobre concepções que embasaram as discussões sobre as práticas pedagógicas de planejamento e de trabalho coletivo. E por fim, a análise dos dados que foram obtidos no contexto da pesquisa.

2. DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA

O trabalho científico desenvolvido referenciou-se numa abordagem qualitativa e teve como eixo temático práticas pedagógicas da gestão escolar e as concepções de planejamento presentes na escola pesquisada. A pesquisa com abordagem qualitativa caracteriza-se por ser uma descrição analítica realizada de modo fidedigno sobre o objeto pesquisado. De modo que não se apega a idealizações ou deduções; atua, pois, auxiliando o pesquisador, vislumbrando uma análise real por meio da descrição, possibilitando uma correlação com o contexto geral (FAZENDA, 1997, p. 56).

Desse modo, para que os objetivos fossem alcançados seguimos os pressupostos, da abordagem qualitativa, que nos permitiu interpretações, segundo as teorias citadas, sobre a realidade pesquisada.

Quanto à fonte das informações, optamos por uma pesquisa de campo, com utilização de entrevista semiestruturada realizada com a diretora, a diretora adjunta, o coordenador pedagógico e dois professores da escola, sobre as práticas pedagógicas do planejamento.

A entrevista é uma técnica de coleta de dados com a qual “[...] o investigador se apresenta diante do investigado e lhe formulam perguntas com o objetivo de obtenção de dados que lhe interessam à investigação” (GIL, 1999, p. 117). Nesta pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada que se apresenta como um instrumento flexível, pois, possibilita que sejam exploradas outras questões que surjam no decorrer da entrevista, mesmo quando saem um pouco do “guia” do entrevistado. Sendo assim, o entrevistador fez perguntas pré-estabelecidas que considerasse como principais, mas ficando livre para realizar outras perguntas, de acordo com a necessidade de informações, para que as respostas fossem mais completas.

3. CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

A escola campo da pesquisa fica localizada no Centro de Caxingó, cidade localizada ao Norte do Estado do Piauí. Funciona nos turnos manhã e tarde com oferta de ensino na modalidade de Ensino Fundamental menor (do 1º ao 5º ano) e o maior (do 6º ao 9º). A mesma recebe, ainda, no turno da noite, os alunos da Educação de Jovens e Adultos, estes provenientes de todo o município, visto que esta última modalidade é ofertada apenas na escola pesquisada.

Os sujeitos investigados foram: a diretora da escola que possui graduação em Matemática e especialização em Gestão e Docência, a diretora adjunta que é graduada em Química e o coordenador pedagógico graduado em Inglês. Bem como duas professoras, uma com formação e especialização em Letras/Português e a outra com formação Matemática e especialização em Didática da Matemática.

4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho escolar é uma atividade consciente e sistemática, cujo centro está na aprendizagem dos alunos, de maneira que nesta pesquisa abordamos o planejamento como prática pedagógica docente e de gestão indispensável para que se possa intervir na realidade do aprendizado das crianças.

Para Libâneo (1994, p. 222): “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”. A escola, os professores, os alunos, a

gestão são integrantes da dinâmica das relações sociais. Nesse sentido o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações (LIBÂNEO, 1994), à qual se atribui centralidade, e enquanto prática pedagógica ele é uma prática norteadora tanto da gestão que a orienta e monitora, quanto dos professores que a executam.

A escola deve e precisa planejar todas as ações dimensionadas na:

Tríade: pedagógica, administrativa e social. O planejamento dessas dimensões envolve a organização escolar amparado pela Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96. Tal planejamento rege as ações e práticas pedagógicas da gestão e dos professores em função do ensino. (EVANGELISTA, 2011, p.2).

A tríade apontada pela autora atribui ao planejamento função articuladora das diferentes práticas e funções escolares, docentes e não docentes. Nesse sentido, também Vasconcelos (2000) citado por Evangelista (2011), nos evidencia que o planejamento tem como um dos seus pilares básicos a ação, ou seja, é próprio dessa prática a intencionalidade de intervir na realidade com fins de muda-la. Para o autor, se não leva à ação o planejamento perde suas características.

5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE GESTÃO

Ao refletirmos sobre as práticas pedagógicas, faz-se necessário uma apresentação de tais práticas, que segundo Franco (2015) interligam cada segmento escolar e as transformam em ações pertinentes ao processo de ensino-aprendizagem, vejamos o que a autora identifica como práticas pedagógicas:

- a) As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados.
- b) As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências, em uma perspectiva dialética, pulsional, totalizante.
- c) As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões; de posições e se transformam pelas contradições. (FRANCO, 2015, p. 45).

A prática pedagógica da gestão escolar influencia o desenvolvimento da educação escolar. Suas funções mais centrais são de organizar, articular recursos materiais, mobilizar ações humanas no sentido da construção dos processos sócio-

educacionais nas escolas, voltados para a formação dos sujeitos. “A gestão não é um fim em si mesma, mas um meio, cujo principal objetivo é promover a qualidade do processo de ensino-aprendizagem” (LEDESMA, apud DRABACH, 2010, p. 98). De maneira que ao gerir e propor ações, os gestores as fazem por meio de práticas pedagógicas voltadas para o aprimoramento da educação, por meio de planejamento, encaminhamentos, condução e avaliação de todo o processo.

Assim, podemos atribuir a gestão uma característica democrática, capaz de gerir com qualidade o ensino, propondo práticas e intervindo na realidade a que lhe diz respeito, ou seja, a qual está inserida.

Nesse sentido, a efetividade de prática pedagógica da gestão alinhada à perspectiva de democratização da escola requer mais do que simples mudanças nas estruturas organizacionais; requer mudança de paradigmas que fundamentem a construção de um trabalho escolar feito por todos e o desenvolvimento de uma gestão diferente da que hoje é vivenciada, cada vez mais próxima e acessível a todos os sujeitos da escola.

6. PLANEJAMENTO ESCOLAR

Planejamento é uma ação pensada pelo homem que busca alterar, modificar e interagir com e nos múltiplos ambientes. O planejamento escolar tem seu centro nas atividades de ensinar e aprender, envolvendo em si objetivos, princípios, atitudes, conteúdos e comportamentos daqueles a quem se destina. Sendo assim, o planejamento não deve ser feito individualmente devendo, pois, ser proposto de maneira conjunta e participativa (EVANGELISTA, 2011).

O planejamento enquanto prática pedagógica de gestão deve ter como objetivo central a aprendizagem significativa do aluno, enquanto orienta e conduz o fazer pedagógico do professor em sala de aula, de maneira sistêmica e contextualizada.

7. TRABALHO COLETIVO

O trabalho coletivo na escola une de modo harmonioso todos os segmentos escolares e é de salutar relevância sua existência para a sustentação da escola no que diz respeito a execução das ações escolares que colaboram para a qualidade

da aprendizagem dos alunos. Sendo assim, gestores, professores, faxineiros, merendeiras, precisam valorizar essa forma de trabalho para que se efetive o objetivo maior de todas as práticas: a aprendizagem dos alunos.

Para Ribeiro e Sousa (2007, p. 19) “o trabalho coletivo no âmbito escolar consiste na integração das atividades do corpo docente, direção e equipe pedagógica tendo por objetivo a aprendizagem do educando”, este sempre será o maior objetivo de todas as ações pensadas e realizadas na escola: a aprendizagem dos alunos, se dando em um ambiente harmonioso e propício para o processo de ensino.

Ao tratar da forma coletiva de trabalho, Gadotti e Romão (2004), colocam em relevo as contribuições do Projeto Político Pedagógico da escola, segundo os autores:

O projeto político pedagógico da escola não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir do reconhecimento da competência e da liderança de alguém capaz de executar um projeto coletivo [...] A autonomia e a gestão democrática da escola fazem parte da própria natureza do ato pedagógico. A gestão democrática da escola é, portanto, uma exigência de seu projeto político-pedagógico. Ela exige, em primeiro lugar, uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais (GADOTTI; ROMÃO, 2004 p. 34-35).

Dessa forma vemos no trabalho coletivo, formas possíveis de promoção da melhoria da educação, de transformar a escola, que em muitos casos, atualmente, é vista como um local de ensino mecânico e descontextualizado em um ambiente que trabalha em função de um processo contínuo de ensino e aprendizagem.

8. ANÁLISE DOS DADOS

Nesta pesquisa, de campo, adotamos como instrumento para produção dos dados a entrevista semiestruturada, os sujeitos entrevistados foram: a diretora, a diretora adjunta e o coordenador escolar por parte da gestão e representando os professores, a professora de Língua Portuguesa e a de Matemática. Como já anunciado anteriormente, o conteúdo da entrevista versou sobre a concepção de planejamento que orienta a prática educativa da Escola Municipal Felipe Neris

Machado em Caxingó/PI, que se desdobra nos seguintes objetivos específicos: conceituar práticas pedagógicas; caracterizar a prática de planejamento na Escola Municipal Felipe Neris Machado em Caxingó/PI; discutir a função do trabalho coletivo na escola, bem como a prática do planejamento na escola, suas funções e relações com o trabalho coletivo. Na sequência, apresentamos a análise dos dados.

A questão inicial de análise trata da prática do planejamento na escola sobre a qual assim reportaram os entrevistados¹:

O planejamento na escola é realizado desde o início do período letivo, na semana pedagógica, explicamos como deve ser feito e elaborado, sendo entregue por cada professor o seu posteriormente de maneira sistemática. A gestão da escola reúne-se periodicamente, a cada bimestre, com o grupo de professores para a entrega do planejamento e possíveis considerações sobre os mesmos. (ENTREVISTADO 1, informação verbal)

A prática do planejamento na escola tem início na semana pedagógica, aonde apresentamos as orientações vindas da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), devendo ser entregue na coordenação depois. Ainda nos reunimos a cada dois meses para discutir e planejar ações diferenciadas para aquele determinado período. (ENTREVISTADO 2, informação verbal);

Iniciamos o planejamento nas primeiras atividades da semana pedagógica. Ao apresentarmos as orientações da SEMEC, cada professor faz suas considerações sobre seu planejamento, e depois entrega na coordenação para o devido acompanhamento. Depois disso, a cada bimestre reunimo-nos com o grupo de professores para que possamos refletir sobre as ações a serem feitas, bem como verificar e especificar o que é preciso fazer ainda. (ENTREVISTADO 3, informação verbal);

Bem, no planejamento recebemos as orientações da SEMEC, e umas fichas para preencher com o nosso planejamento, que deve ser entregue na coordenação com prazo determinado. E ao longo do ano letivo, a coordenação reúne os professores para cobrar os demais planos, planejar projetos e discutir sobre o que precisa ser feito na escola. (ENTREVISTADO 4, informação verbal);

Recebemos as fichas e orientações de planejamento bimestral no início do ano, o que não considero prática de planejamento, visto que cada um faz o seu individual. Depois disso, nos reunimos com a coordenação para ser feito mais planejamentos individuais, e sistematizar projetos e outras ações. (ENTREVISTADO 5, informação verbal).

Os dados revelam uma situação comum, em todas as abordagens, relativa à prática do planejamento na escola, o mesmo é realizado de forma individual, sendo práticas pedagógicas coletivas apenas o reforço bimestral no que se pode intervir na escola de maneira geral, sem determinado acompanhamento coletivo. De acordo com as falas, os professores ao receberem apenas as orientações da coordenação, fazem seus planejamentos sozinhos, sem maior acompanhamento.

¹ Entrevista concedida por 5 ENTREVISTADOS. [mar. 2017]. Entrevistador: Ana Christina de Sousa Damasceno. Caxingó, PI, 2017.

Para Evangelista (2011, p. 59) “o planejamento representa o roteiro de toda a atividade a ser realizada, durante determinado período seja bimestral, semestral ou anual”, verificando assim a necessidade contínua do planejamento, as necessidades e prioridades da escola, bem como as modificações que precisam ser feitas. A autora nos sugere valorizar a prática de planejamento coletivo, ou seja, pela equipe escolar.

Sobre como é feito e quem faz o planejamento na escola, os dados revelam que o mesmo é realizado “com orientações da SEMEC, segundo nossa realidade. [É feito por] todos os professores de maneira individual, por ano e por disciplina”. (ENTREVISTADO 1, grifo nosso). O entrevistado 2 nos relatou o processo com algumas diferenças do entrevistado 1, dizendo que “o planejamento segue as orientações da SEMEC. Por meio de fichas e acompanhando o livro didático. É feito pelos professores, divididos por suas áreas de conhecimento”. O entrevistado 3 descreveu o processo de forma mais detalhada:

O planejamento obedece às exigências da SEMEC, realizado anualmente de maneira geral (como eu já disse), e cada bimestre ele é apresentado de maneira mais específica. Gerando uma discussão acerca das necessidades da escola, e as dificuldades apresentadas no decorrer das aulas. Cada professor faz o seu planejamento, unindo-se aos demais colegas da sua área de conhecimento. (ENTREVISTADO 3, informação verbal)

“Fazemos de maneira individual o anual, e o bimestral nos unimos aos colegas para ver as necessidades e ações possíveis” (ENTREVISTADO 4). O entrevistado 5 afirma que o planejamento é feito de forma “individual e coletivamente”.

Assim, enfocamos o que Menegolla e Sant’Anna afirmam sobre o planejamento:

O planejamento curricular é o processo de tomada de decisões sobre a dinâmica da ação escolar. É a previsão sistemática e ordenada de toda a vida escolar do aluno. É instrumento que orienta a educação, como processo dinâmico e integrado de todos os elementos que interagem para a consecução dos objetivos, tanto os do aluno, como os da escola. Para que este processo atinja os seus propósitos, é necessário, principalmente, planejar toda a ação escolar, que será estruturada através dos planejamentos curriculares. (MENEGOLLA; SANT’ANA, 2003, p. 52 apud EVANGELISTA, 2011, p. 64)

O reconhecimento da necessidade de que o processo de planejamento escolar atenda a sistemática proposta pela autora pode contribuir para o alcance de

êxito no mesmo, ou seja, do alcance da melhoria das práticas pedagógicas e consequentemente da aprendizagem dos estudantes.

Ainda sobre o ato de planejar, Libâneo (1994) enfoca que:

A ação de planejar não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas. (LIBÂNEO, 1994, p. 222)

Partindo desse raciocínio o planejamento ultrapassa a ideia de preenchimento de fichas e execução dentro de prazos, eles representam todas as ações docentes e da gestão, que precisam prever suas ações e realizá-las de maneira eficaz.

Em relação à existência de orientações gerais para o planejamento, assim como a origem dessas, obtivemos os seguintes dados:

- 1) Sim [há orientações gerais]. As que regem as ações da educação pública. Da Secretaria Municipal de Educação. (ENTREVISTADO 1, grifo nosso, informação verbal);
- 2) Sim [há orientações gerais]. As funções do ensinar, quadros teóricos, objetivos, procedimentos e metodologia a serem seguidos. Vem da SEMEC. (ENTREVISTADO 2, grifo nosso, informação verbal);
- 3) Sim [há orientações gerais]. Vem da SEMEC, e apresenta na sua totalidade as principais formas para atingirmos nossas metas enquanto escola, bem como: tema, conteúdos, objetivos, procedimento e metodologia. (ENTREVISTADO 3, grifo nosso, informação verbal);
- 4) Vem da SEMEC, orientando a seguir, segundo a ficha: tema, conteúdos, objetivos, procedimento e metodologia. (ENTREVISTADO 4, grifo nosso, informação verbal);
- 5) Sim [há orientações gerais]. Recebemos da coordenação, uma ficha que nos orienta sobre a ação do planejar, com tema, conteúdos, objetivos, procedimento e metodologia. (ENTREVISTADO 5, grifo nosso, informação verbal).

Os entrevistados confirmam a existência de orientações gerais para o planejamento e que estas partem da Secretaria Municipal de Educação. Entendemos desse modo que a formalização do planejamento deve ser estabelecida pela instituição proponente, a escola, de maneira clara, objetiva e sistemática, obedecendo ao currículo pré-estabelecido pelo município, que guiado pela gestão escolar, deve ser realizado para a melhor forma de execução, que guiados pela gestão escolar, será realizado para a melhor forma de execução.

Em relação aos aspectos mais importantes do planejamento, os entrevistados assim se referem:

- 1) Pra mim, a mais importante se torna a metodologia, pois será ela que nos mostrará o resultado do aprendizado. (ENTREVISTADO 1, informação verbal)
- 2) O conteúdo e a metodologia utilizada, pois dessa maneira teremos como verificar os resultados na aprendizagem. (ENTREVISTADO 2, informação verbal)
- 3) Todos os aspectos são importantes e interdependentes, pois ao serem planejados se tornam dependentes um do outro para a significativa ação da aprendizagem do aluno. (ENTREVISTADO 3, informação verbal)
- 4) Procuo valorizar todos os aspectos, visto que para que chegue a aprendizagem dos meus alunos, utilizarei todos eles. (ENTREVISTADO 4, informação verbal)
- 5) Acredito na importância de cada elemento do planejamento, pois para que meus alunos aprendam, eu preciso apresentar em sala de aula cada item, sendo trabalhado na melhor maneira possível. (ENTREVISTADO 5, informação verbal)

O planejamento é recomendado para a previsão e organização das ações e práticas escolares de modo estruturado, com determinada resignação e competência. Seguindo as funções de:

Explicitar princípios, diretrizes e procedimentos do trabalho docente; expressar os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional através das ações efetivas na sala de aula, através de objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas do ensino; assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente; prever objetivos, conteúdos e métodos; assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente; atualizar o conteúdo; facilitar a preparação das aulas. (LIBÂNEO, 1994, p. 223)

Com tais ações realizadas teremos um planejamento que guiará a ação e a prática docente de maneira eficaz, assegurando uma execução eficiente, resultando na aprendizagem dos alunos. Representando para a equipe escolar um guia de orientação que apresenta ordem sequencial, objetividade, coerência e flexibilidade.

Perguntamos aos entrevistados quanto do que é planejado se cumpre efetivamente. Em resposta obtivemos as seguintes afirmações:

- 1) Trabalhamos para que ele seja todo executado, a maioria dos professores busca concluir, com algumas dificuldades, outros levam como querem, mas se fosse pela gestão todos realizariam tudo o que foi planejado. Damos todo o suporte pedagógico para isso acontecer. (ENTREVISTADO 1, informação verbal);
- 2) Na maioria das vezes, ele é concluído, com algumas alterações. (ENTREVISTADO 2, informação verbal);
- 3) O máximo possível, de acordo com a realidade e as dificuldades e necessidades que aparecem no cotidiano escolar. (ENTREVISTADO 3, informação verbal).
- 4) Procuo executar tudo o que foi planejado. Porém, sempre fica um ou outro conteúdo sem ser trabalhado, devido as dificuldades que surgem ao longo do ano. (ENTREVISTADO 4, informação verbal).
- 5) Executo todo o meu planejamento. Zelo para que cada assunto seja dado. (ENTREVISTADO 5, informação verbal)

Os dados revelam o empenho dos entrevistados em cumprir o plano que resulta do momento de planejamento. Evangelista (2011) nos ajuda a compreender o esforço declarado pelos professores e gestores ao ressaltar que:

No planejamento escolar, o que se planeja são atividades de ensinar e aprender, determinadas por intenções educativas que envolvem objetivos, princípios, atitudes, conteúdos e comportamentos dos profissionais que desenvolvem suas ações no chão da escola. (EVANGELISTA, 2011, p. 56)

Nesta perspectiva vislumbramos que na realização do planejamento deve ser executado de modo claro e preciso cada etapa, sendo cada etapa dependente da outra para que o processo seja válido, alcançando seu objetivo maior: a aprendizagem do aluno.

Por fim, perguntamos se havia participação de outros sujeitos no desenvolvimento do planejamento além do professor e do aluno, quem e como se dava a participação, caso houvesse. Eis o que tivemos como respostas à questão colocada:

- 1) A gestão participa. Monitorando e dando as devidas opiniões em cada ação e forma de ensinar. Além de quando preciso corrigimos determinadas práticas que os professores pensam em fazer. (ENTREVISTADO 1, informação verbal);
- 2) Sim, todos nós, um projeto interdisciplinar, por exemplo, depende do trabalho de cada funcionário para que seja bem feito. E ao longo do ano a gestão orienta e monitora o planejamento. (ENTREVISTADO 2, informação verbal);
- 3) De certa forma sim, pois participamos na elaboração, depois monitoramos a execução e quando precisa intervimos na prática do professor, para que cada ação seja executada da melhor maneira possível. (ENTREVISTADO 3, informação verbal)
- 4) Sim, a gestão e a coordenação da escola. Nós planejamos e eles monitoram toda a execução do planejamento. (ENTREVISTADO 4, informação verbal);
- 5) Os professores, alunos, gestão, coordenação e demais funcionários, diante do planejamento, todos devem estar unidos para sua melhor execução, cada um na sua função e forma de trabalhar. (ENTREVISTADO 5, informação verbal).

De acordo com os dados, há envolvimento de professores e gestores na prática do planejamento escolar e no seu desenvolvimento. Reafirmando a discussão já trazida, em texto, sobre o papel coletivo do planejamento e sua execução.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada nos levou à constatação de alguns consensos sobre a prática do planejamento na escola, como sejam: o período e espaço inicial, anual de realização – a Semana pedagógica, a sequência bimestral, procedimentos de entrega pelos professores e de monitoramento pela coordenação. No entanto, o modo de realização, considerados por uns como coletivo e por outros como individual, coloca em questão as potencialidades reais do planejamento, pois, como processo é este um espaço de diagnóstico, debate, tomada de decisões e compromissos coletivos com o alcance dos objetivos da escola, sobretudo aqueles de aprendizagens como realização dos estudantes. A individualização dessa prática na escola limita suas funções e seu alcance, certamente.

Consideradas as especificidades das funções e atribuições dos gestores e dos professores, inferimos que devam ser todas elas objeto de planejamento comum, porque comum é o objetivo geral da escola. A participação nas ações definidas, no coletivo, deve ser assumida em tempos, espaços e natureza específica.

O trabalho coletivo no âmbito escolar consiste na integração das atividades do corpo docente, direção e equipe pedagógica tendo por objetivo a aprendizagem do educando. As práticas docentes e demais ações educacionais necessitam ter por meta uma educação, que contribua para a formação do aluno cidadão consciente de seu papel.

Portanto, nas análises foi observado que ainda impera um modelo individualista de planejamento, sendo necessária uma nova visão e orientação acerca das práticas de planejamento escolar, valorizando assim as funções do planejamento, enfocando os meios pelos quais este se realiza e o contexto sociocultural em que atua, para que assim, diante de sua execução possa ser avaliado seu processo, revisto seus desvios e definidas novas formas de alcance dos objetivos definidos.

10. REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 2 fev. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 8 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares: gestão da educação escolar**. Brasília: UnB, CEAD, v. 5, 2004.

DALMAS, A. **Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

DRABACH, Nadia Pedrotti. **Gestão Democrática: a construção na mudança da escola**. São Paulo: P@rtes, 2010.

EVANGELISTA, Izabel Alcina Soares. Planejamento Educacional: Concepções e fundamentos. **Perspectiva Amazônica**, Santarém, PA, Ano I, v. 2, p. 54-67, ago. 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul. /set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2016.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Org.). **Autonomia da Escola princípios e propostas**. 6. ed. Cortez Editora, 2004.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Loyola, 1998.
GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gila-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão de escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994

LÜCK, H. **Gestão participativa na escola**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. (Série Cadernos de Gestão, V. III).

MINAYO, M.C.S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORETO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NÉRICI, Imídio Giuseppe. **Introdução à supervisão escolar**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003. (Guia da escola cidadã; v. 7).

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2006.

RIBEIRO, Sonisvaldo de Souza; SANTOS, Silvia Alves dos. **O trabalho coletivo na rotina escolar e a construção do projeto político-pedagógico**. 2007. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/638-4.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

_____. **Coordenador pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (Org.). **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: SP, Papirus, 2001. (Col. Magistério: formação e trabalho pedagógico).

A APRENDIZAGEM DO PROCESSO DA LEITURA E DA ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

Anneth Feitosa dos Santos

1. INTRODUÇÃO

No processo de leitura deve-se levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, uma vez que o mesmo precisa estabelecer uma ponte entre o saber adquirido em seu dia-a-dia com os conhecimentos que obtém durante o processo ensino aprendizagem. Mas para que isto aconteça, o educador precisa dispor de estratégias de leitura que venham contribuir para que o aluno desperte em si o desejo de ler em decorrência de um conhecimento significativo (SILVA 2002, p. 96).

A leitura é uma atividade que se desempenha individualmente, mas está integrada ao contexto social que vai desde a capacidade de decodificação do sistema da escrita até a compreensão do texto lido. Ler com compreensão é determinar o sentido real do texto com as interferências que o leitor achar necessário, partindo da simples interpretação da real mensagem do texto ao ler as entrelinhas. Para que o aluno alcance esse nível de compreensão precisa exercitar e ampliar através das diversas atividades que poderão ser proporcionadas pelo professor na escola e esta deve criar condições para o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, a fim de propiciar uma aprendizagem e ensino com qualidade.

Para tanto, deve abrir as portas para o novo, valorizando as diversas formas de cultura, retirando os alunos do isolamento de textos repetitivos, enfim, liberando o conhecimento de formalismo, possibilitando ao aluno fazer suas escolhas, selecionar suas leituras e conseqüentemente expressar-se melhor e posicionar-se como cidadão (SILVA, 2002, p. 96).

Aprender a ler implica o desenvolvimento de estratégias para obter sentido do texto. Implica o desenvolvimento de esquemas acerca da informação que é apresentada nos textos. Isto somente pode ocorrer se os leitores iniciantes

estiverem respondendo a textos significativos que se mostram interessantes e têm sentido para eles (FERREIRO 1987).

O objetivo deste estudo é saber através de uma revisão bibliográfica a aprendizagem do processo da leitura e escrita na alfabetização.

A pesquisa justifica-se por saber que é um tema muito discutido e que trará uma ajuda as escolas e aos educandos uma melhor visão ao tema em questão. Sabemos o quanto é importante à leitura e a escrita na vida de qualquer ser humano. A metodologia aplicada foi pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2011).

2. LEITURA E ESCRITA

A leitura e escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que, no final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para a sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área estabelecer inferências, conjunturas, reler o texto, perguntar ao professor ou a outra pessoa mais capacitada, fundamentalmente, também se espera que tenham preferencias na leitura e que possam exprimir opiniões próprias sobre o que letram. Um objetivo importante nesse período de escolaridade é que as crianças aprendam progressivamente a utilizar a leitura com fins de informação e aprendizagem. Como podemos ver, as competências estabelecidas nas propostas curriculares com respeito à leitura transcendem amplamente a ideia de um mecanismo cuja aquisição passa se restringir a um único ciclo (SOLE, 1998, p. 34).

Leitura e escrita são processos distintos que envolvem diferentes habilidades e conhecimentos, bem como diferentes processos de ensino e aprendizagem, e podem ser compreendidos em uma dimensão social. Trata-se de numerosos conjuntos de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, variados e radicalmente diferentes entre si, com formas de uso também diferenciadas em relação a uma diversidade de materiais escritos (MORTATTI, 2004, p.100).

Ler é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos, estendendo-se desde a habilidade de decodificação palavras escrita até a capacidade de compreender textos escritos. Não são categorias polares, mas complementares: ler é um processo de relacionamento entre símbolos escritos e

unidades sonoras, é também um processo de construção da interpretação de textos escritos (SOARES, 1995, apud, MORTATTI, 2004, p. 100).

No processo de leitura deve-se levar em consideração o conhecimento prévio do aluno, uma vez que o mesmo precisa estabelecer uma ponte entre o saber adquirido em seu dia-a-dia com os conhecimentos que obtém durante o processo ensino aprendizagem. Mas para que isto aconteça, o educador precisa dispor de estratégias de leitura que venham contribuir para que o aluno desperte em si o desejo de ler em decorrência de um conhecimento significativo (SILVA, 2002, p. 96).

Na sociedade letrada a leitura é uma aquisição necessária a todos os indivíduos, para que possam tornar-se verdadeiros cidadãos sociais. Portanto, é um instrumento de acesso à cultura e à realidade social de grande importância no desenvolvimento do ser humano. Como fonte de informação, possibilita a percepção da realidade do indivíduo, de seus problemas e conflitos, facilitando a aquisição de diferentes pontos de vista sobre esta realidade, pois a pessoa bem informada tem noção dos seus direitos e deveres, podendo exercer sua cidadania com maior facilidade.

A leitura é uma atividade que se desempenha individualmente, mas está integrada ao contexto social que vai desde a capacidade de decodificação do sistema da escrita até a compreensão do texto lido. Ler com compreensão é determinar o sentido real do texto com as interferências que o leitor achar necessário, partindo da simples interpretação da real mensagem do texto ao ler as entrelinhas. Segundo Silva (2002, p. 45):

Compreender a mensagem compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem eis aí os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitários ou meramente “livrescos”, da comunicação leitor-texto.

Assim, ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo.

Levando em consideração que todo processo se realiza de forma individual por parte do leitor, embora desencadeie e desenvolva na coletividade, a importância da leitura para a formação crítica e social do indivíduo está ligada diretamente na forma como a escola desenvolve o trabalho de incentivo à leitura. Daí a necessidade

de rompimento dos rituais mecanicistas e corriqueiros de leitura desenvolvidos nos espaços escolares, transformando-os em experiências vivas, espontâneas e prazerosas.

3. OS TRÊS MOMENTOS DA LEITURA

As estratégias a serem ensinadas na escola devem permitir que o aluno aprenda a planejar a tarefa de leitura, a fim de que ele decida pelo procedimento adequado em função dos objetivos perseguidos (PINTO, 2012, p. 44).

Para os autores, Pinto, Carvalho e Colaço, (2012), existe três momentos da leitura que são: Pré-leitura, Leitura, Pós-leitura. Onde a Pré-leitura algumas ações devem ser feitas antes mesmo de iniciar a leitura, como uma preparação para ler o texto.

Além disso, pode incentivar os alunos a comentarem o que sabem sobre o tema, conduzindo o debate. No entanto, é imprescindível que o professor respeite e considere a história de leitura de seus alunos, estando alerta para os fatores cognitivos que provocam a realização de leituras diferenciadas, em decorrência do percurso de vida já realizado por eles até o momento da leitura (PINTO, 2012, p. 44).

A leitura, é fundamental que o professor analise com o aluno como ele compreende, incentivando-o a verbalizar as suas estratégias no momento da leitura. Assim, ele reconstruirá um modelo, que se consolidará progressivamente, quando passará a utilizá-lo de maneira autônoma (PINTO, 2012, p. 45).

E última é a Pós-leitura, assim como há procedimentos para antes e durante a leitura, também existem os que podem ser usados após a leitura. Entre estes, cabe destacar a identificação das ideias principais, a elaboração de resumos, esquemas e a auto avaliação. É o momento em que alguns alunos percebem melhor suas falhas, podem ainda corrigi-las e efetivam ligações de partes do texto com o todo.

Nessa etapa, não basta apenas responder a uma lista de questões sobre o assunto do texto, mas é necessário, também, identificar e avaliar as ações que foram eficazes na leitura, ações que poderiam ter auxiliado a compreensão em determinados momentos, mas que não foram usadas, procurando-se verificar por que não o foram. É quando ocorre a aprendizagem, são feitas as relações com outros saberes e ocorre a transformação do sujeito (PINTO, 2012, p. 45).

Concepção da leitura e da escrita: na concepção de Freire (1989), destaca a importância da leitura do mundo para a compreensão do ato de ler o mundo particular que move a criança. De certa forma, esta primeira leitura está ligada ao contexto social em que a criança é inserida, sendo as relações familiares o primeiro elo que liga a criança aos conhecimentos da sociedade em que vive.

Cócco e Hailer (1996, p.7) respalda que aprender a ler e escrever é apropriar-se do código linguístico, torna-se um usuário da leitura e da escrita. Desta forma, pode-se dizer que a importância da leitura e da escrita na vida do aluno está relacionada à questão de que estes poderão criar seu próprio conhecimento, despertando com isso a noção do mundo que vive.

Aprender a ler e a escrever não se trata apenas do conhecimento e reconhecimento das letras e do modo como são decodificadas, mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, que são reconhecidas, necessárias e legitimadas em certo contexto sociocultural (SOARES, 1998, p. 25).

Com isso, pode-se dizer que o papel da escrita em todos níveis de ensino deve ser voltado para a utilização desta em correspondência com as formas pelas quais ela pode ser utilizada nas práticas sociais presentes no cotidiano dos(as) alunos(as) (GERALDI, 1993).

Mas, o que se deve levar em conta é permitir que as pessoas desde cedo cultivem hábitos de leitura e de escrita, respondendo, assim, aos apelos da cultura grafocêntrica, para que elas possam se inserir criticamente na sociedade. A aprendizagem da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para alçar-se à esfera política, evidentemente pelo que representa no investimento da formação humana (FERREIRO 2001, p. 42).

Assim, a leitura deve ser vista como uma necessidade humana, ou como uma prática imposta pela civilização, que a vê como um conjunto de códigos que se combinam e formam sentidos.

4. LEITURA E ESCOLA

Escola é, pois, um entre os diversos fatores, bom e mau, que podem influir no desenvolvimento do processo de aprendizagem de leitura e escrita. Sendo assim, a aprendizagem da leitura pode ser considerada como um resultado natural, quando o

aluno está exposto a um meio global no qual a comunicação através da linguagem escrita é funcional, pois “a criança aprende a ler simplesmente tornando deste universo instâncias de condutos observáveis de leitura e de escrita” (FERREIRO, 1985, p. 96).

Para tanto, a escola deve considerar a leitura como meio imprescindível para a conscientização e construção de saberes, devendo buscar estratégias para que todas as crianças tenham o pleno desenvolvimento da escrita e da leitura, não fazendo da leitura uma prática constante apenas na alfabetização e nas séries iniciais, mas uma prática diária em todas as fases da vida escolar.

Nesse caso, a leitura tornar-se-á um poderoso instrumento contra a alienação das camadas populares, pois através dela será possível libertar os cidadãos da ignorância, ampliando os horizontes para diversos assuntos e problemas vigentes na sociedade, além de favorecer a aprendizagem da diversidade cultural de cada país. (SILVA, 2002, p.4).

A escola não ensina a compreender a leitura de modo espontâneo e muitas vezes não produz estratégias que permitam ao aluno compreender o que lê. Salvo algumas exceções, ainda não foi assimilada pelos educadores, a importância de familiarizar as crianças com leituras diversificadas num ambiente acolhedor, tornando possível o acesso a novos conteúdos e aprendizagens significativas a fim de que possam ser capazes de interpretar suas leituras espontaneamente (BARBOSA 1994, p. 139).

Entendemos que o ensino de leitura deve ir além do ato monótono que é aplicado em muitas escolas, de forma mecânica e muitas vezes descontextualizado, mas um processo que deve contribuir para a formação de pessoas críticas e conscientes, capazes de interpretar a realidade, bem como participar ativamente da sociedade (OLIVEIRA E QUEIROZ, 2009p. 2).

Segundo Delmanto (2009), a escola deve ter a preocupação cada vez maior com a formação de leitores, ou seja, a escola deve direcionar o seu trabalho para práticas cujo objetivo seja desenvolver nos alunos a capacidade de fazer uso da leitura para enfrentar os desafios da vida em sociedade.

A função da escola não é só de ensinar a ler mecanicamente, mas ensinar ler criticamente, a interpretar os diferentes tipos de leitura, para evitar a reprodução das desigualdades sociais, conhecendo-as e buscando superá-las através da aquisição da leitura e da escrita, e assim tornar a sociedade mais igualitária, “querendo educar

e promover um tipo de leitor que não se adapte ou se ajuste inocentemente à realidade que está aí” (SILVA, 2002, p.4).

Espera-se, portanto, da instituição escolar a realização de práticas de leitura como veículo de acesso ao mundo real de maneira significativa. E para atingir tais fins é preciso despertar na criança a noção de leitura como um processo abrangente de compreensão de sentido, fruto de diálogo com o que é lido (MARTINS 1989, p.35).

Neste sentido, a escola pode ser avaliada pelo projeto considerado com relação à leitura e à escrita, considerando-se sua postura progressista ou simples reprodutora do sistema vigente e seu caráter cultural autoritário. A escola deve trabalhar a leitura e a escrita, observando as suas relações internas visando à comunicação e a convencer-se do seu lugar na cultura e na sociedade. Gregoire (1997, p. 74), afirma que:

Ler não é decifrar, como um jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É a partir do texto, que o leitor deve ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que o autor pretende, e assim, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Esta autora referencia que a leitura é determinada pelo que o autor pretende com o texto, cabendo ao leitor aceitá-lo ou não, interagir ou não, negá-lo ou não. Desse modo, vale observar a importância do papel do leitor no processo de leitura.

O processo de desenvolvimento da linguagem dá-se por estágios definidos por estudiosos e especialistas linguísticos. No estágio que vai de zero a três anos de idade, procura-se valorizar a comunicação oral, a leitura de histórias e a inserção no mundo da escrita por meio de contato com livros, histórias em quadrinhos, etc.

5. CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA SEGUNDO EMÍLIA FERREIRO

De acordo com a psicogênese da língua escrita proposta por Emília Ferreiro, o processo de aquisição da escrita deve ser construída pela criança. Assim é imprescindível que ela tenha a oportunidade de colocar no papel não apenas o que o professor espera dela, mas também suas hipóteses de trabalho.

De outro lado, a evolução da escrita passa necessariamente pelas etapas descritas por Emília Ferreiro:

Nível pré-silábico, que se caracteriza por uma busca de diferenciação entre as escritas produzidas, sem uma preocupação com as propriedades sonoras da escrita. Nesse nível, a criança explora tanto critérios quantitativos (variar a quantidade de letras de uma escrita para a outra, para obter escritas diferentes) ou critérios qualitativos (variar o repertório das letras ou posição das mesmas sem alterar a quantidade).

Nível silábico, que se caracteriza pela correspondência entre a representação escrita das palavras e as suas propriedades sonoras. É a descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. Nível silábico-alfabético, a evolução do nível silábico leva a criança a estabelecer que as partes sonoras semelhantes entre as palavras se exprimem por letras semelhantes.

Nesse nível, existem duas formas de correspondência entre sons e grafias: silábica (sílaba é o som produzido por uma só emissão de voz) e alfabética (análise fonética e/ou análise dos fonemas, que são os elementos sonoros da linguagem e tem nas letras o seu correspondente). Nível alfabético, que se caracteriza pela correspondência entre fonemas e grafias.

Trabalhar a escrita como um sistema de representação da língua deslocar o eixo de compreensão para os aspectos levantados acima e não para os figurativos, como orientação da escrita, linearidade, perfeição da cópia (FERREIRO 1985).

Fernández (1990, p.32), afirma que o “problema de aprendizagem deve ser diagnosticado, prevenido e curando a partir do vínculo entre o ensinamento e aprendente”. Quando o ensinante não consegue estabelecer um vínculo de afetividade como aprendente, possivelmente estabelece-se um problema que afetará na aprendizagem da criança.

Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado [...] Aprender a lê-las, isso é, a interpretá-las é um longo aprendizado que requer uma atitude teórica definida. (FERREIRO, 1985, p.16-17).

Vale dizer que a criança vai construindo uma série de significados que são resultados das interações que ela fez e continua fazendo em seu contexto sócio-afetivo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas considerações finais, gostaríamos de dizer que a aprendizagem da leitura e da escrita é resultante do esforço humano aplicado para atribuir significados nas suas relações com o mundo, o que determinará a organização destes em estruturas cognitivas.

A pesquisa realizada mostra que a criança, desde cedo, deve ser conscientizada que a leitura proporciona benefícios claros e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade. E sua aquisição implica numa série de ampliação das condições de convívio social e de interação. Assim, a linguagem oral e escrita revela-se indispensável ao processo de comunicação e de socialização do indivíduo.

Neste contexto, pode-se considerar que a relevância deste trabalho está intrinsecamente ligada à necessidade de uma nova postura, tanto do professor/educador frente aos problemas de aprendizagem em sala de aula.

Enfim, o nosso desejo é proporcionar aos educadores recursos para que enriqueçam na sua prática pedagógica contribuindo e despertando nos alunos o prazer pela leitura e da escrita.

7. REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 6 ed. São Paulo: Scipione, 1993. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.com/educacao/leituraspontanea-prazerosa-uma-conquista.htm> >Acesso em: 12 de março de 2015.
- CARVALHO, Maria Angélica Freire. Maria Angélica Freire de Carvalho. Rosa Helena Mendonça. **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- CÓCCO, Maria Fernandes e HAILER, Marcos Antônio. **Didática da Alfabetização**. São Paulo: FTD, 1996.
- FERNÁNDEZ, Alícia. **A inteligência aprisionada: abordagem clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- FERREIRO, Emília. **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GREGOIRE, J. B. **Avaliação dos problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas**. Porto Alegre: Artmed, 1997. 203 p.
- MARTINS, Maria Helena. **Crônica de uma utopia**. São Paulo: Brasiliense, 1989. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.com/educacao/leituraspontanea-prazerosa-uma-conquista.htm> >Acesso em: 02 de março de 2015.
- PINTO, Cândida Martins, Evanir Piccolo Carvalho, Sylvania Faccin Colaço. **Projetos de letramento: debates e aplicações**. São Vicente do Sul: Instituto Federal Farroupilha, 2012.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. O ato de ler. **Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2002. Disponível em: <http://monografias.brasilecola.com/educacao/leituraspontanea-prazerosa-uma-conquista.htm> >Acesso em: 06 de março de 2015.
- SOARES, Magna. **Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectiva**. Revista brasileira de educação, ANPED, n. O, p. 5-16, set/out/nov/dez. 1995.

PEDAGOGIA, SEXUALIDADE E GÊNERO

Antônio Fernando Santos

1. INTRODUÇÃO

Ao lançar olhar sobre o processo de escolarização à disciplinarização dos corpos de crianças e jovens, percebe-se que a educação do sexo encontrou seu lugar privilegiado na escola desde muito cedo. No entanto, a atual posição adotada pela educação formal se não considerar devidamente os caracteres das questões sexuais, provocará gravíssimos erros em sua proposta de conteúdo pertinente. Esse estudo tem a intenção de sensibilizar os educadores para esse desafio, demonstrando que o reconhecimento dos seus limites e a ampliação das reflexões pedagógicas, ajudem os mesmos a tomar suas decisões metodológicas e didáticas as quais irão direcionar as suas práticas docentes.

Sendo assim, a escola precisa voltar a ser um local de reflexão sobre as diversas formas de se viver a sexualidade, formas de ser, de como seus jovens sem retaliação poderão expressar os seus desejos pessoais, bem como lhes interessa compreender como ocorre a oposição binária heterossexualidade e homossexualidade nas instâncias pedagógicas.

Para o referido estudo, foi feita uma análise bibliográfica e documental, buscando investigar as relações de preconceito existentes ou não entre os alunos e professores, além de compreender entre os atores sociais investigados como essas relações são trabalhadas dentro e fora do ambiente escolar.

Nesta direção, a pedagogia um conjunto de técnicas, princípios, métodos e estratégias da educação e do ensino, relacionados à administração de escolas e à condução dos assuntos educacionais em um determinado contexto, podemos então afirmar que: a pedagogia estuda os ideais de educação, segundo uma determinada concepção de vida, e dos processos e técnicas mais eficientes para realizá-los, visando aperfeiçoar e estimular a capacidade das pessoas ao senso crítico e as ações transformadoras da educação, através dos seus métodos (caminhos) inovadores, seguindo objetivos definidos ou a serem definidos pelos desafios da atualidade e suas explicitidades.

A identidade de gênero consiste no modo como o indivíduo se identifica com

o seu gênero. Em resumo, representa como a pessoa se reconhece: homem, mulher, ambos ou nenhum dos gêneros. Sendo assim, o que determina a identidade de gênero é a maneira pela qual a pessoa se sente e se percebe, assim como a forma que esta deseja ser reconhecida pelas outras pessoas. Percebemos então, que as questões de identidade são de fundamental importância no desenvolvimento do ser, para que o mesmo tenha propriedade de si, e tenha as condições de realizar as transformações sociais através do processo educacional formal.

Considerando essa dialética do autoconhecimento, a “Educação Sexual” tem como objetivo informar questões inerentes a esse assunto, auxiliando também para que diversos delitos não sejam cometidos pela ignorância, carranquismo ou até mesmo desinformação.

A Educação Sexual é uma temática complexa. Portanto, esse trabalho tem a intenção de sensibilizar os educadores para esse desafio, demonstrando que o reconhecimento dos seus limites e a ampliação das reflexões ajudem os mesmos a tomar suas decisões pedagógicas as quais irão direcionar as suas práticas docentes. Ao mesmo tempo, verificar e compreender como essas abordagens sobre a Educação Sexual acontecem no universo escolar, são os objetivos principais desse trabalho.

2. DESENVOLVIMENTO

A pedagogia nos dias de hoje é vista como sendo um conjunto de saberes que compete à educação enquanto fenômeno tipicamente social, trata-se de uma ciência aplicada de carácter psicológico, cujo objeto de estudo é a educação como um todo, podendo ser categorizada e inserida em vários seguimentos das ciências como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a filosofia, a história e a medicina entre tantas outras.

Oriunda da Grécia antiga, não podemos também esquecer o curriculum oculto que à pedagogia historicamente carrega! Assim sendo, etimologicamente falando, a pedagogia vem ao longo dos tempos conduzindo não só as crianças e adolescentes, mas o saber e suas diversificações dentro das ciências. Hoje podemos dizer que a pedagogia é o ramo do saber que se preocupa em compreender a educação e toda as suas dimensões. É uma atividade estritamente humana e seu desenvolvimento

se dá no meio social independente de credo, classe social, opção sexual ou gênero.

Alguns intelectuais classificam a pedagogia com diversas tendências como: Pedagogia Geral, que se relaciona com as questões universais das investigações e da ação sobre a educação ou Pedagogia Específica que tende a sistematizar um diferente corpo ou área do conhecimento em função de diversas relações e realidades vividas. Podemos ainda distinguir a pedagogia tradicional da pedagogia contemporânea bem como sua relação com a andragogia, disciplina educativa que conduz a instrução e a compreensão do homem em qualquer período do seu desenvolvimento em função da sua vida cultural e social.

Fica claro, que a pedagogia como uma Ciência foi desenvolvendo diversas teorias relacionadas ao seu campo de atuação, as quais revelaram grandes pensadores e intelectuais como o nosso estimado brasileiro Paulo Freire, que a partir de suas reflexões procedentes e influenciadas pelo marxismo criou uma pedagogia a qual se tornou a base predominante e entusiasmou grande parte dos professores e pedagogos do país nas últimas décadas, tornando-se uma referência na área educacional não só para os brasileiros, mas em nível mundial.

Além de Paulo Freire, outros importantes pedagogos que podem ser citados como o francês Célestin Freinet; o americano John Dewey; o suíço Jean Piaget; a italiana Maria Montessori; o bielorrusso Lev Vygotsky entre muitos outros.

No último livro lançado em 1996, um ano antes de sua morte intitulado: **Pedagogia da Autonomia**. Paulo Freire nos demonstra como devemos ser as questões educacionais para incluir e dar chances aos menos favorecidos, diante de um modelo de organização social neoliberal.

Nessa obra, o autor enfatiza a importância do comprometimento do educador como um transformador real da sociedade, estimulando a autocrítica do educador para que esse possa construir e colaborar no senso crítico dos seus educandos e junto aos mesmos incentivar a iniciativa, a curiosidade e a criatividade dos alunos ao invés de limitar-se ao um mero repasse para as crianças e adolescentes dos conteúdos prescritos nos livros de forma extremamente autoritária.

Segundo Freire (1996), o saber popular precisa manter com o saber acadêmico uma relação de mão dupla, dialógica. A teoria não constrói nossa identidade, mas nos ajuda a enunciá-la e as vezes, a afirmá-la politicamente ao apresentar uma proposta de humanização do professor como norteador do processo socioeducativo, construindo uma consciência crítica com relação a manipulação

política que fazem com todas as camadas sociais, mas sobretudo com as de baixa renda.

Os conceitos de integração e inclusão tiveram início no final da década de 1950. Ao se relacionar esse conceito com a educação, deu-se início às propostas de normatização que tinham como meta oferecer aos alunos com necessidades especiais, os mesmos recursos profissionais e institucionais de uma criança considerada normal. Desta forma, a proposta da integração a priori estabeleceu-se como princípio fundamental da educação especial.

Com o passar do tempo, a ideia da inclusão evoluiu de forma considerada e consistente, passando do propósito de focar apenas o indivíduo como integração para um importante sistema da inclusão voltada para a escola e seus métodos educacionais. Que segundo NOGUEIRA 2006, p. 47 “A inclusão passou a tratar não apenas o portador de deficiência, mas todos os excluídos da educação.

É nesse contexto que surgiu em meio as muitas problemáticas da atualidade um novo conceito de pedagogia, que visa contemplar uma das camadas sociais que a décadas lutam pela sua integridade e aceitação dentro da sociedade. São eles: os movimentos LGBTI, que desde os anos 60 através dos movimentos feministas, gays e lésbicas e às reivindicações étnico-raciais hostilizam em prol de práticas pedagógicas da educação sexual.

Sabe-se que muitos foram os esforços para que esta prática educativa viesse a ser efetivada não só no Brasil, mas como no mundo, no entanto, as várias interferências como as questões religiosas, a ditadura militar e demais preconceitos, vem ao longo desses anos contribuindo para uma constante retaliação não só para com os direitos pessoais desses cidadãos, porém, como intelectuais, cientistas e pensadores.

Raríssimas foram às obras de estudos literários que continuaram intactas meio a tanta violência para com a educação sexual e suas teorias! A partir de uma perspectiva ancorada nos conceitos de Michel Foucault (1984) e outros trabalhos de filósofos e sociólogos como: Judith Butler, Eve Sedgwick, Guy Hocquenghem e Michael Warner, surgir uma nova teoria inovadora a qual se denominou de: Teoria Queer.

Michel Foucault, nunca usou em sua obra o termo quer, mas, a mesma foi e está sendo de grande importância para as novas formas de educação inclusiva, especialmente a educação sexual!

Indiscutivelmente, os trabalhos de Guacira Lopes Louro na problematização de uma pedagogia *queer* contribuem para desestabilizar os grupos acadêmicos conservadores ao evidenciar as chamadas minorias sexuais, que hoje, felizmente, são muito mais visíveis do que antes.

Por outro lado, o que vem a ser pedagogia *queer*? Partindo do ponto de vista que a educação necessita em caráter emergencial voltar a discutir na íntegra os seus valores e qual a sua verdadeira missão, precisamos então, de uma pedagogia multicultural, bem intencionada e tolerante com as diferenças de gênero, que segundo LOURO, 2008: “A educação precisaria questionar a polarização hétero/homo, além do avanço no combate a homofobia”.

A escola precisa voltar a ser um local de reflexão sobre as diversas formas de se viver a sexualidade, formas de ser, de como seus jovens sem retaliação poderão expressar os seus desejos pessoais, bem como lhes interessa compreender como ocorre a oposição binária heterossexualidade e homossexualidade nas instâncias pedagógicas.

A teoria queer recusa a incorporação da alteridade no modelo hegemônico da norma sexual e social, argumentando que esta seria uma ação originária das “políticas de tolerância” que assumem a existência do binômio normal/anormal e, portanto, tendem a pacificar e normatizar, na medida do possível, a alteridade. (CESÁR, 2009 pag.49)

Ser queer é, inclusive, rejeitar classificações e enquadramentos. Queer foi um termo usado historicamente de forma negativa para humilhar e envergonhar pessoas que apresentam suas identidades de gênero e sexuais fora dos “padrões” considerados normais da cultura onde vivem. Entretanto, no interior das universidades anglo-saxãs, teóricas do gênero e da sexualidade se reapropriaram do vocábulo queer e produziram uma “epistemologia”, ou um conjunto de articulações intelectuais, questionando o aprisionamento da concepção de corpo no sistema heteronormativo de sexo-gênero-desejo (SPARGO, 2007 *apud* Cesar, 2009 pag. 48).

É importante notar que a Teoria Queer não propõe um modelo “queer” de mundo ou de ser. O queer é justamente o estranho. É aquele que se narra ou é narrado fora das normas.

A Teoria Queer propõe o questionamento às epistemes (pressupostos de saber), ao que entendemos como verdade, às noções de uma essência do masculino, de uma essência do feminino, de uma essência do desejo. Para a Teoria

Queer, é preciso olhar para esses conceitos e tentar perceber que não se tratam de forma alguma de uma essência, ou mesmo, que não há uma ontologia do todo, mas, no máximo, uma relação de mediação cultural dos marcadores biológicos.

Daí a necessidade de uma pedagogia multicultural e compreensiva, focada nas desigualdades e discriminações não só de Gênero, mas também a tudo que possa ser dominado de estranho no meio social.

A pedagogia queer, passara a ser este pressuposto do saber e conduzir ao esclarecimento das noções relacionadas as essências, das questões de gênero, sexualidade e opções sexual. Propondo assim, uma metodologia de combate ou mediadora das ações preconceituosas e violentas para os que se denominam diferentes aos olhos da sociedade (Queer) dentro e fora do espaço escolar.

Não é possível falar em Teoria Queer sem lembrarmos das questões de “Gênero” e suas várias diversificações e conceito. Pensarmos na categoria de gênero como sendo algo fluido, socialmente construído, pré-formado e sistêmico.

Gênero é um conceito que surge fora da gramática e da linguística, aproximadamente nos anos 1950, quando o Dr. John Money, da Universidade John Hopkins, o utiliza no estudo da redesignação sexual de pessoas intersexuais. John Hopkins perguntava-se: Se estas pessoas nasceram com genitália ambígua, como é possível que o genital seja fator decisivo na constituição do gênero?

O mesmo utilizava-se desse conceito para designar nos seus tratamentos de reorientação do gênero com pessoas Intersex. Sem embargo, essa proposta e modelo de compreensão do gênero demonstrou-se falho, no entanto, não se pode desconsiderar que o seu trabalho avançou na desconjuntura do gênero e do genital. Estabelecendo uma relação direta e não arbitrária para compreendê-los como algo distintos, possibilitando desdobramentos teóricos importantes nos dias atuais.

Paralelamente aos estudos de John Money, começaram a surgir, dentro das universidades, demandas para que existam estudos e disciplinas, até então consideradas não acadêmicas, como os estudos negros, latinos, feministas, etc.

Demandas que surgem não no seio das universidades, mas a partir de vários movimentos sociais nos EUA. Dando origem, assim, aos estudos culturais, negros, e ao campo conhecido como *Women Studies*. É no âmbito dos “Estudos das Mulheres” que o conceito de Gênero passa a figurar de forma semelhante (cof) ao que conhecemos hoje.

Nesta direção, identidade de gênero consiste no **modo como o indivíduo se**

identifica com o seu gênero. Em resumo, representa como a pessoa se reconhece: homem, mulher, ambos ou nenhum dos gêneros. O que determina a identidade de gênero é a maneira como a pessoa se sente e se percebe, assim como a forma que esta deseja ser reconhecida pelas outras pessoas.

A identidade de gênero pode ser medida em diferentes graus de masculinidade ou feminilidade, sendo que estes podem mudar ao decorrer da vida, de acordo com alguns psicólogos.

Existem três principais classificações de identidade de gênero: **transgêneros, cisgêneros e não-binários.**

O **transgênero** é o indivíduo que se identifica com um gênero diferente daquele que lhe foi atribuído no nascimento. Por exemplo: uma pessoa que nasce com características masculinas (do ponto de vista biológico), mas que se sente do gênero feminino; ou o indivíduo que possui características físicas femininas, mas que se identifica como um homem.

Ao contrário do que se pensava erroneamente no passado, a transgeneridade não é um distúrbio mental e qualquer tentativa de patologização do transgênero pode representar uma violação dos direitos humanos do indivíduo.

O **cisgênero** consiste no indivíduo que se identifica com o seu "gênero de nascença". Por exemplo: um indivíduo que possui características biológicas típicas do gênero masculino e que se identifica (socialmente e psicologicamente) como um homem. Desta forma, pode-se dizer que trata-se de um homem cisgênero.

Já o **não-binário** é a classificação que caracteriza a mistura entre masculino e feminino, ou a total indiferença entre ambos. Os indivíduos não-binários ultrapassam os papéis sociais que são atribuídos aos gêneros, criando uma terceira identidade que foge do padrão "homem-mulher".

Sendo assim, o termo "gênero" é usado para representar a **diferença social e psicológica entre homens e mulheres.** Deste modo, a identidade de gênero, com dito, se refere à identificação que a pessoa tem por determinado gênero - homem, mulher, ambos ou nenhum. Por outro lado, a orientação sexual depende do gênero que a pessoa sente atração sexual.

No entanto, a sexualidade humana representa um conjunto de comportamentos que concernem à satisfação da necessidade e do desejo sexual igualmente a outros primatas, os seres humanos utilizam a excitação sexual para fins reprodutivos e para a manutenção de vínculos sociais, mas agregam o gozo e o

prazer próprio e do outro.

O sexo também desenvolve facetas profundas da afetividade e da consciência da personalidade. Em relação a isto, muitas culturas dão um sentido religioso ou espiritual ao ato sexual, assim como veem nele um método para melhorar (ou perder) a saúde.

Para Mariana Araguaia em seu texto “Orientação Sexual, publicado na revista virtual brasilecola.uol.com.br:

“A sexualidade humana é um tema que gera polêmicas e muitas controvérsias, uma vez que envolve questões afetivas, papéis esperados e desempenhados em uma sociedade, e também comportamentos. De forma geral, ela envolve quatro aspectos.

O primeiro é o **gênero**, que *corresponde ao sexo da pessoa*. Assim, temos o sexo feminino e o masculino. Temos também aqueles que nascem com características sexuais tanto de um sexo quanto de outro: os hermafroditas. Quanto a estes, seu gênero costuma ser considerado de acordo com as características físicas predominantes – femininas ou masculinas. No entanto, em alguns países, são adotados como um terceiro sexo.

O segundo aspecto da sexualidade humana é a **orientação sexual**. Ela diz respeito à *atração que se sente por outros indivíduos*. Ela geralmente também envolve questões sentimentais, e não somente sexuais. Assim, se a pessoa gosta de indivíduos do sexo oposto, falamos que ela é heterossexual (ou heteroafetiva). Se a atração é por aqueles do mesmo sexo, sua orientação é homossexual (ou homoafetiva). Há também aqueles que se interessam por ambos: os bissexuais (ou biafetivos). Pessoas do gênero masculino com orientação homossexual geralmente são chamados de gays; e as do gênero feminino, lésbicas.

Quanto ao terceiro aspecto, o **papel sexual**, ele está relacionado ao *comportamento de gênero que a pessoa desempenha na sociedade*. Finalmente, temos o quarto aspecto: a **identidade sexual**, que seria a *forma como o indivíduo se percebe em relação ao gênero que possui*.¹

O papel sexual não necessariamente se apresenta relacionado à orientação sexual, tal como *a priori* possa parecer. Assim, nesses quatro exemplos, todos eles podem ser heterossexuais. Alguns consideram, ainda, os assexuais, que seriam aqueles indivíduos que não sentem atração sexual; e os pansexuais: pessoas cuja identificação com o outro independe de seu gênero, orientação, papel e identidade sexual.

Quando a pessoa de determinado gênero sente-se mais como se fosse de outro, independentemente de sua orientação sexual (às vezes até mesmo de seu

¹Disponível em <https://brasilecola.uol.com.br/sexualidade/orientacaosexualhtm>>. Acesso em 11 de maio de 2018).

papel sexual), falamos que ela é transexual.

Pontualmente falando, transexual seria aquele cuja identidade sexual não é a mesma que seu sexo biológico; sendo normalmente aquele que recorre a cirurgias de mudança de sexo, mas vale frisar novamente que, quando o assunto é sexualidade humana, não existem regras muito categóricas.

O termo “sexualidade” nos remete a um universo onde tudo é relativo, pessoal e muitas vezes paradoxal. Pode-se dizer que é traço mais íntimo do ser humano e como tal, se manifesta diferentemente em cada indivíduo de acordo com a realidade e as experiências vivenciadas pelo mesmo. Segundo Salvalaggio (2005, p.09): É possível verificar que costumeiramente as pessoas correlacionam a palavra sexual ao ato da palavra sexo”.

A noção de sexualidade como busca de prazer, descoberta das sensações proporcionadas pelo contato ou toque, atração por outras pessoas (de sexo oposto e/ou mesmo sexo) com intuito de obter prazer pela satisfação dos desejos do corpo, entre outras características, é diretamente ligada e dependente de fatores genéticos e principalmente culturais. O contexto influi diretamente na sexualidade de cada um.

Cabe a cada um decidir qual o momento propício para que esta sexualidade se manifeste de forma física e seja compartilhada com outro indivíduo através do sexo, que é apenas uma das suas formas de se chegar à satisfação desejada.

Sexualidade é uma característica geral experimentada por todo o ser humano e não necessita de relação exacerbada com o sexo, uma vez que se define pela busca de prazeres, sendo estes não apenas os explicitamente sexuais. Pode-se entender como constituinte de sexualidade, a necessidade de admiração e gosto pelo próprio corpo, por exemplo, o que não necessariamente signifique uma relação narcísica de amor incondicional ao ego.

Existem diferentes abordagens do tema que variam de acordo com concepções e crenças convenientes a cada um, em alguns lugares pode-se encontrar visões preconceituosas sobre o assunto. Em outros, é discutido de forma livre e com grande aceitação de diferentes olhares ao redor do termo.

Algumas vertentes da psicologia, como a psicanálise Freudiana, consideram a existência de sexualidade na criança já quando nasce. Propõe a passagem por fases (oral, anal, fálica) que contribuem ou definem a constituição da sexualidade adulta que virá a desenvolver-se posteriormente.

Para Freud, o prazer sexual resumia-se a todas as sensações agradáveis

sentidas por uma região corporal, não passando necessariamente pelo contato genital. Somente na fase final do desenvolvimento psicosssexual aplica-se à sexualidade genital com o desenvolvimento dos órgãos genitais devido as transformações fisiológicas da puberdade.

Eram então perceptíveis 5 estágios diferentes, que ocorriam nesta sequência: oral, anal, fálico, latência e genital.

Fase oral (do nascimento aos 18 meses) durante os primeiros meses de vida, a boca é o local por onde a criança obtém prazer, e parte da interação da criança com o mundo externo processa-se através da boca e lábios. A satisfação sexual centra-se nessa área. Nesta fase, a criança desenvolve uma relação especial com a mãe, estabelecida essencialmente pelo seio que é fonte de alimento e de prazer. Com a dentição, a atividade oral diversifica-se, morder e mastigar enriquecem as opções de formas de exploração oral dos objetos. Nesta fase, o desmame é um conflito frequente. Devido ao prazer que retira da amamentação, a criança tende a exceder os impulsos erógenos, sendo conduzida a um estado de fixação, isto é, fica psicologicamente presa a esta forma de obtenção de prazer que se centra na boca.

Fase anal (dos 18 meses aos 3 anos) de uma forma geral, partir do primeiro ano de vida a principal fonte de prazer passa a ser o ânus, embora a boca permaneça uma zona erógena. Durante este período do desenvolvimento psicosssexual, o prazer sexual deriva da estimulação do ânus ao reter e expelir as fezes. Neste estágio, a criança aprende a controlar os músculos responsáveis pelo processo de evacuação. Assim, a criança aprende a controlar os seus impulsos, sabendo que existem momentos e lugares apropriados para o efeito. Pela primeira vez constrangimentos externos limitam e adiam a satisfação dos impulsos internos.

Fase fálica (dos 3 a 7 anos) durante o estágio fálico, os órgãos genitais tornam-se o centro da atividade erótica da criança através da autoestimulação. É o período em que muitas crianças apercebem-se das diferenças anatómicas entre os sexos e de que a sexualidade faz parte das relações entre as pessoas. No estágio fálico, numa fase inicial, a sexualidade da criança é ainda de natureza autoerótica. Dedicava bastante tempo a examinar o seu aparelho genital, manifesta curiosidade extrema por questões sexuais ainda que não seja cognitivamente capaz de compreender as respostas. Nesta fase as crianças elaboram fantasias acerca do ato sexual e do processo de nascimento que são completamente desadequadas.

Fase de latência (dos 7 aos 12 anos) O estágio de latência é o período da vida marcado por um acontecimento significativo: a entrada na escola e a ampliação das redes sociais da criança. Recalcadas no inconsciente, as conturbadas experiências emocionais do estágio fálico parecem não a perturbar. Deste modo a criança liberta-se dos impulsos sexuais e conduz as suas relações para outros significados. A energia da libido é convertida em interesse intelectual e é orientada para as atividades escolares e de socialização.

Fase adulta ou genital (após a puberdade) na adolescência, através do desenvolvimento do aparelho genital e da produção de hormonas sexuais, reativam-se os impulsos sexuais que no estágio de latência se encontravam adormecidos. Em estádios anteriores, o indivíduo obtinha satisfação através da estimulação de determinadas zonas do seu corpo - Fase Oral e Anal. (FREUD, 1905, apud BARROS 2002, p. 81 a 85)

É importante esclarecer, no entanto, que para Freud este conceito de sexualidade não está estritamente relacionado com o ato sexual em si (através dos órgãos genitais), mas sim com a busca de prazer por parte do ser humano.

A sexualidade está relacionada à vida, sensações, sentimentos e emoções relacionados ao prazer buscado pelo homem.

Sendo assim, se as sensações corporais de prazer e desprazer já estão presentes na criança desde o seu nascimento, e configuram as sensações da própria base da sexualidade infantil na medida em que se configuram como princípio organizador de suas articulações, inclusive aquelas relativas à questão da masculinidade e da feminilidade. As noções de homem ou mulher e de feminino ou masculino não se encontram já determinada para a criança, de tal forma que exige ser ainda estabelecida por ela mesma.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a sexualidade envolve diversas dimensões humanas, é um tema muitas vezes difícil de ser tratado e, por isso, permeado de dúvidas, preconceitos, estereótipos e tabus.

Considerando esses fatos, a “Educação Sexual” tem como objetivo informar questões inerentes a esse assunto, auxiliando também para que diversos delitos não sejam cometidos pela ignorância ou desinformação. Dentre eles, encontramos problemas sociais e de saúde pública, tais como intolerância e violência entre gêneros, principalmente entre aqueles que são historicamente subjugados, gravidez na adolescência, manifestação de doenças sexualmente transmissíveis e todas as suas consequências.

A educação sexual nesse sentido tem muito a dizer. Através do conhecimento, ela abre o processo de conscientização para que cada indivíduo possa ser livre para decidir e escolher um modo de viver e desfrutar da sua própria sexualidade.

O aspecto psicológico está envolvido dentro da sexualidade, em relação a como nos sentimos com nós mesmos e com os outros. Ele leva em conta também as emoções, os sentimentos, o prazer, as crenças, o resultado das experiências e a aquisição de conhecimentos.

Por esta razão, cada pessoa tem uma maneira diferente de sentir prazer, já que o que faz com que algumas pessoas tenham prazer pode causar descontentamento para outras. Perceber que este aspecto implica em um conhecimento sobre o que se sente e o que se quer; em assumir a responsabilidade por ele para poder compartilhá-lo, ou não, nas relações com outras pessoas.

Assim, seja qual for a visão íntima sobre o assunto, é interessante que se possa manter uma relação de compreensão e aceitação de sua própria sexualidade. O esclarecimento de dúvidas e a capacidade de se sentir vontade com seus desejos e sensações, colabora imensamente ao amadurecimento que gera uma sensação de conforto e evita conflitos internos provenientes de dúvidas e medos, gerando uma experiência positiva e saudável.

REFERÊNCIAS

ARAGUAIA, Mariana. "Orientação Sexual"; *Brasil Escola*. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/sexualidade/orientacao-sexual.htm>>. Acesso em 11 de maio de 2018.

BARROS, Célia Silva Guimarães. **Pontos de psicologia do desenvolvimento**. São Paulo – SP: Ática, 2002.

CESAR, Maria Rita de Assis. **Gênero, sexualidade e educação: notas para uma “Epistemologia”**. *Revista Educar*, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009. Editora UFPR.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e a teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. **Legislação e políticas em educação inclusiva** – Curitiba: IESDE, 2006.

O APROVEITAMENTO DO RESÍDUO DO COCO VERDE PARA A PRODUÇÃO DE SUBPRODUTOS EM ARACAJU

Beroaldo Rodrigues dos Santos
Gilvana Costa Rocha Paula
José Gicelmo Melo Albuquerque
Maria do Socorro Andrade Alves
Nadja Lucia Melo Albuquerque Oliveira
Wilma Karlla Paixão Silvestre

1. INTRODUÇÃO

As sociedades modernas geram cada vez mais resíduos pela elevação de uso dos recursos naturais e o consumo de produtos da natureza, o que tem aumentado muito os níveis de poluição, o que leva à necessidade de adotar ações para a mitigação dos efeitos decorrentes. Sendo que as empresas são as principais atuantes nesse cenário, é delas a maior parte da responsabilidade pela procura de soluções para o aproveitamento dos resíduos, que devem passar a ser vistos como matéria-prima para outros produtos que podem também gerar lucro, ao invés de serem vistos como lixo ou despesa, conseguindo assim um desenvolvimento econômico que não é prejudicial ao meio ambiente e não compromete o futuro.

O caminho para incentivar o desenvolvimento sustentável das empresas passa pelos benefícios econômicos, que podem ser percebidos por intermédio da redução dos gastos com matéria-prima, energia, disposição de resíduos, e a busca pelo uso de resíduos derivados do processo produtivo como matéria-prima para seu produto.

Este trabalho tem o objetivo de abordar a importância da atividade de produção de subprodutos do coco no município de Aracaju.

O coqueiro é considerado nativo da Malásia, uma região biogeográfica que inclui o Sudeste Asiático, Indonésia, Austrália, Nova Guiné e vários grupos de ilhas do Pacífico.

Além de seu valor alimentício, tem valor para a saúde, medicamentos e cosmética. O coco ocupa um lugar especial e mais alto entre os muitos artigos usados em oferendas religiosas ao Deus Todo-Poderoso. Na Índia, nenhuma oferta religiosa é aceitável sem um coco. É usado em cerimônias religiosas e sociais, mesmo em áreas onde não é cultivado. Nem uma polegada da árvore é desperdiçada e todas as partes

são colocadas em uso. Através do seu inumerável trabalho, utilidades e usos diretos como alimento, ração e bebida, o coco penetrou na cultura, na matriz religiosa e lingual de pessoas de vários países (Pearsall, 1999).

O termo coco refere-se à semente ou ao fruto do coqueiro (*Cocos nucifera*). *Cocos* é um gênero monotípico da família *Arecaceae*. A porca do epíteto é um nome impróprio, já que a fruta é uma drupa botânica. Os primeiros exploradores espanhóis a chamavam de "cocos" ou "cara de macaco" porque os três recortes (olhos) na porca peluda se assemelham à cabeça e ao rosto de um macaco; «Nucifera», «porca». A grafia "cocoanut" é uma forma antiquada da palavra coco (Pearsall, 1999).

Os coqueiros crescem nos trópicos em uma faixa ao redor do mundo de 25 ° norte e 25 ° sul do equador. A palmeira pode ser encontrada no sudeste da Ásia, na Indonésia, na Índia, na Austrália, nas ilhas do Pacífico, na América do Sul, na África, no Caribe e nos extremos do sul da América do Norte. As condições ideais para o cultivo de coqueiros incluem solos arejados com drenagem livre, frequentemente encontrados em praias arenosas, fornecimento de água doce subterrânea, atmosfera úmida e temperaturas entre 27 ° C e 30 ° C.

O coqueiro é uma das maravilhas da natureza. Cada parte da palma é útil de uma forma ou de outra e nem mesmo uma polegada da árvore é desperdiçada. O coqueiro está entrelaçado com a própria vida, desde a comida que consome até as bebidas que bebe e obtém quase todo o necessário para sustentar a vida. Todas as necessidades diárias como utensílios domésticos, cestas, óleo de cozinha, móveis e cosméticos são feitos a partir do coqueiro.

2. USOS DO COCO

O coco é considerado uma das dez árvores mais úteis do mundo, fornecendo alimento para milhões, especialmente nos trópicos. A multiplicidade e versatilidade dos usos do coqueiro pode ser melhor julgada por um ditado indonésio: "Existem tantos usos para o coco quanto para os dias do ano". Cerca de 83 usos funcionais de várias partes da palmeira variam de alimentos a recheio de coco em travesseiros, preparação de camas, cordas, tapetes, utensílios de uso diário, como colheres, escorredores, vassouras, correntes, tapetes, instrumentos musicais, móveis, berços, caixas de rosário combustível, colheres, recipientes, garrafas de óleo, escovas de dentes, bases em gancho, cintos de pescoço e estores para touros usados para arar e esmagar óleo, bastões de cricket e vários tipos de brinquedos infantis (Watt, 1889).

Como alimento, o coco fornece cinco tipos de produtos: água de coco, leite de coco, açúcar, óleo e carne. A cavidade da noz imatura é preenchida com “água” contendo açúcares; a água tem sido usada como uma bebida refrescante desde os tempos antigos (Aiyer, 1956). A carne de noz de coco imaturo é como creme em consistência e sabor, e é comido ou raspado e espremido através do pano para produzir um "creme" ou "leite" usados em vários alimentos. O leite de coco (que é aproximadamente 17% de gordura) feito pelo processamento de coco ralado com água quente ou leite quente extrai o óleo; e compostos aromáticos da fibra. Creme de coco sobe ao topo quando o leite de coco é refrigerado.

A indústria cosmética incorpora o óleo de coco na fabricação de batom, loção bronzeadora e cremes hidratantes. O óleo de coco é incluído em xampus e cremes de barbear por sua excelente capacidade de hidratação, bem como sua capacidade de produzir espuma abundante.

Várias partes de coco são usadas no trabalho agrícola. O óleo de coco é misturado com pulsos para controlar o ataque de insetos em pulsos durante o armazenamento. A água de coco é um novo meio de cultura para a produção biotecnológica de Schizophyllan. Caplins e Steward (1948) reconheceram o valor da água do coco imaturo como um promotor de crescimento em cultura de tecidos in vitro.

O resíduo de fibra de coco lançado pela indústria de fibra de coco pode ser convertido em um bom esterco, espalhando-o no galpão de gado e removendo-o todos os dias e enchendo-o em um poço de compostagem. A fibra de coco absorve a urina e o esterco, mantendo o gado limpo e superando a ameaça de piolhos. A medula de coco é convertida em um bom estrume dentro de 90 dias (Prakash, 2000).

Segundo Nunes (2009) a compostagem é uma técnica idealizada para obter, no mais curto espaço de tempo, a estabilização ou humificação da matéria orgânica que na natureza se dá em tempo indeterminado. É um processo controlado de decomposição microbiana de uma massa heterogênea de resíduos no estado sólido e úmido. As vantagens da compostagem destacadas por Zhu (2007) foram: reciclagem dos elementos de interesse, redução do volume inicial de resíduos, degradação de substâncias tóxicas e/ou patógenos e produção de energia de forma mais sustentável.

Esse sistema de reciclagem dos nutrientes por meio da compostagem é uma forma de acelerar a decomposição da matéria orgânica em relação ao que ocorre no meio ambiente, melhorando as condições de atividade dos microrganismos (bactérias e fungos). Nesse processo, na fase termofílica ativa, há proliferação de microrganismos exotérmicos (aumento da temperatura da massa) com efetivo poder na destruição de

patógenos e sementes de plantas daninhas.

Figura 1 - Pátio de compostagem da Embrapa Tabuleiros Costeiros em Aracaju/SE



Fonte: Arquivo Próprio

Segundo informações do Ministério das Cidades, apenas cerca de 35% das cidades obedeceram à lei de resíduos sólidos, que entrou em vigor em 2014 e que obriga a todos os municípios brasileiros a descartarem de forma adequada o lixo (doméstico, industrial e hospitalar) reduzindo, reutilizando e/ou reciclando-o; dispendo os rejeitos de forma adequada (Barbosa, 2014).

Importante ressaltar que também fazem parte do escopo desses resíduos aqueles originados pela agricultura, gerados como subprodutos do beneficiamento de grãos, laticínios, pecuária e da hortifruticultura. Dentre eles, estão os derivados das cascas de coco, pinheiro, trigo, arroz, milho, sorgo, cevada, cana-de-açúcar, banana e de cítricos (Rosa et al., 2002).

Ainda que a maior parte desses resíduos causem transtornos no ambiente rural, alguns como o caso do coco verde (*Coccus Nucifera L.*) também impactam o ambiente urbano, principalmente das cidades praianas, como é o caso de Aracaju/SE, pelo fato de o coco verde apresentar facilidade para ser comercializado, baixo custo e alta disponibilidade, o que leva à existência de muitos vendedores ambulantes em áreas de lazer e recreação, como também em pontos fixos espalhados por toda cidade.

Além da quantidade de cocos descartados, existe o agravante da impossibilidade de redução do volume devido à dureza, o que gera muitas dificuldades logísticas e ambientais. De acordo com Cintra (2009), a cada 125 cocos descartados, após consumo de sua água, ocuparão 1 m³ de espaço nos aterros.

Estima-se que sejam descartados no Brasil cerca de sete milhões de toneladas de coco por ano (Martins e Jesus Jr, 2010). Esses cocos, que poderiam ser aproveitados para gerar uma série de produtos, acabam sendo acumulados criando incômodos para a população.

Em média um coco verde gera aproximadamente 1,5 kg de resíduos

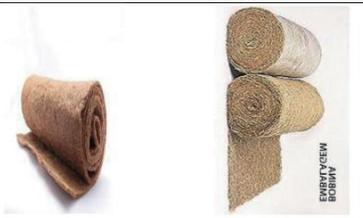
(RODRIGUES, 2008). Segundo Rosa et al (2001), cerca de 70 a 80% do lixo das praias do Nordeste é composto por cascas do fruto, que é um resíduo de difícil degradação, já que precisa entre oito e doze anos para se decompor, além de utilizar um espaço maior, devido à sua forma e constituição, que dificultam o processo de compactação.

Porém, esse resíduo pode ser matéria-prima na fabricação de diversos produtos industriais e artesanais criando trabalho e renda, ou ainda usado como insumo agrícola e até biomassa, gerando energia.

3. SUBPRODUTOS DO COCO

A partir do coco verde podem ser gerados diversos subprodutos, o que comprova a existência das muitas alternativas a serem estudadas, em adição àquelas da aplicação usual para o fruto. Tal diversidade de possibilidades acaba por conferir à cultura do coqueiro grande importância econômica, o que faz com que este segmento da agroindústria se destaque cada vez mais. Na figura a seguir são apresentados alguns exemplos de subprodutos do coco com imagens e características.

Figura 2 - Exemplos de subprodutos do coco

IMAGEM	CARACTERÍSTICAS/ SUBPRODUTOS
	<p>Assentos e revestimentos de veículos A fibra do coco é melhor do que a fibra derivada do petróleo, por ser uma matéria-prima barata, também por ser ecologicamente correta, resistente e durável.</p>
	<p>Mantas e telas de proteção para solo Servem para a proteção do solo, no controle e recuperação de áreas degradadas, devida a lenta decomposição, as fibras aumentam a retenção de umidade e a atividade microbiana, criando as condições favoráveis ao desenvolvimento vegetal</p>
	<p>Vassouras e cordas Obtidas através de meadas de fibras, que podem ser mais curtas e de tamanhos diferentes. O processo produtivo é simples e não exige pessoal especializado</p>
	<p>Substrato agrícola e peças para jardinagem O substrato obtido a partir da fibra do coco, tem se mostrado como um dos melhores meios de cultivo de vegetais, principalmente da alta porosidade e alto potencial de retenção de umidade (Rosa 2010); Produtos como vasos, palitos e placas dentre outros, que substituem os artefatos produzidos com xaxim, Palmeira da Mata Atlântica, em extinção, com extração regulamentada por lei</p>

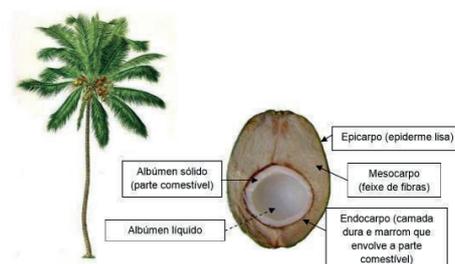
	<p>Telhas Incorporação da fibra em matriz de papel reciclado para a composição de compósito, que após impermeabilização com cimento asfáltico, recebeu a denominação de “telha ecológica” (PASSOS, 2005).</p>
	<p>Isolante térmico e acústico A fibra do coco contribui para uma redução substancial dos níveis sonoros, superando largamente os resultados obtidos com a utilização de outros materiais. A resistência e durabilidade convertem esta fibra em um material versátil e indicado para os mercados de isolamento térmico e acústico (SENHORAS, 2005)</p>
	<p>Briquetes Briquetes são produtos de alto poder calórico, obtido pela compactação dos resíduos de madeira como o pó de serragem e as cascas vegetais como a casca de coco. Esse produto é muito utilizado para a geração de energia, sendo considerado uma lenha ou carvão de alta qualidade</p>

Fonte: Elaborado com base em Martins e Jesus Jr (2010)

4. DIVISÃO E CONSTITUIÇÃO DO COCO VERDE

O coco é constituído por uma parte externa lisa, o exocarpo; por uma parte fibrosa e espessa que constitui o mesocarpo; e pelo endocarpo, uma casca duríssima e lenhosa. Todas essas partes envolvem a amêndoa, conforme Figura.

Figura 3 - Corte longitudinal do coco verde com a descrição de suas partes



Fonte: (Benassi, 2006)

Devido à sua dureza, e alto tempo de decomposição natural, entre 10 e 12 anos (CARRIJO et al., 2002), o mesocarpo tem diversas aplicações: na produção de utensílios estruturais como vasos, mobiliários, cascos de embarcações, carga para concretagem, entre outros, ou na forma de matéria-prima como agregados para a

indústria química, farmacêutica e alimentícia ou para uso como substrato para a agricultura (Van DAM et al., 2004). O subproduto gerado na industrialização e do uso in natura do coco verde são as suas cascas que representam em torno de 80 a 85% do seu peso inicial, após o consumo da água.

O tronco, quando novo pode ser usado para construir casas e quando velho serve como substrato para mudas. As folhas quando novas servem para confeccionar produtos trançados, e quando adultas, para cobrir cabanas e confeccionar chapéus; as flores que produzem açúcar, a semente que é comestível e pode ser usada na forma de doces e salgados. As raízes novas funcionam como complemento nutricional, servindo como fortificantes das gengivas e sendo eficazes, na forma de chá, contra diarreias.

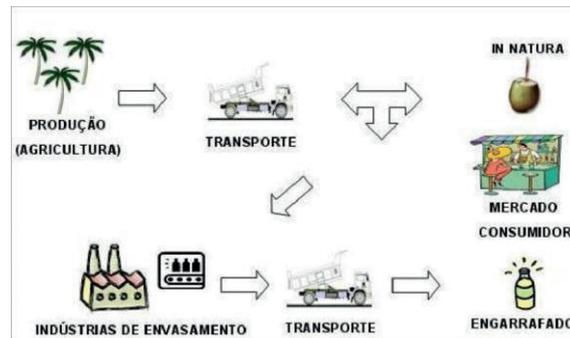
Além dessas possibilidades, existe ainda a utilização, também, de todas as partes de seu fruto: o próprio coco. A água nutricional, excelente repositores de potássio e isotônico, combate a icterícia, as irritações no estômago e intestino, inflamações nos olhos, vômito durante a gravidez e é também um ótimo diurético (MATHAI, 2005).

Adicionalmente, o coqueiro é uma excelente cultura que serve como alternativa para reflorestamento de áreas degradadas. Mesmo após consumida a água e o albúmen a casca do coco descartada pode ser aproveitadas como fonte de energia, sendo queimada para a produção de carvão, carvão desodorizante e carvão ativado. As fibras são utilizadas na fabricação de uma diversidade riquíssima de artigos como vestuário, tapetes, sacaria, almofadas, colchões, acolchoados para a indústria automobilística, escovas, pincéis, capachos, passadeiras, tapetes, cordas marítimas, cortiça isolante, cama de animais.

5. CADEIA LOGÍSTICA DO COCO VERDE

A cadeia logística direta do coco verde origina-se na produção (agricultura) e geralmente termina no mercado consumidor, onde sua água é comercializada in natura ou processada pelas indústrias de envasamento, sendo comercializada em garrafas ou outros recipientes, conforme exemplo simplificado da Figura.

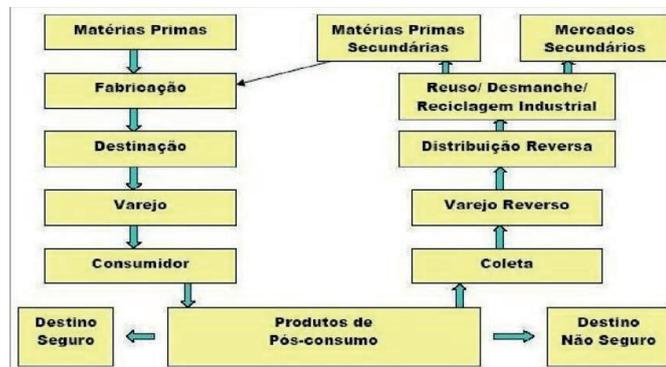
Figura 4 - Exemplo de uma cadeia logística direta do coco verde.



Fonte: Schwartz Filho (2006)

De acordo com Mueller (2005), após chegar ao consumidor final, o produto pode seguir em três destinos diferentes: ir para um local seguro de descarte, como aterros sanitários e depósitos específicos, um destino não seguro, sendo descartado na natureza, poluindo o ambiente, ou por fim, voltar a uma cadeia de distribuição reversa, conforme fluxograma representado na Figura.

Figura 5 - Fluxograma da logística reversa de pós-consumo.



Fonte: Mueller (2005)

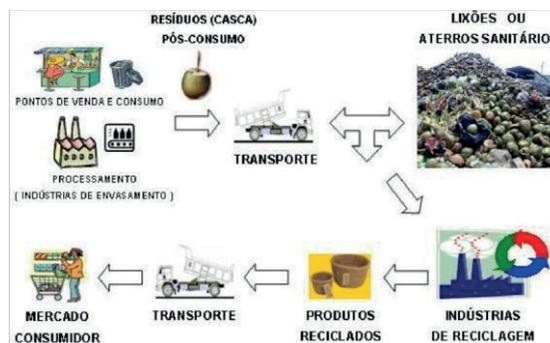
A cadeia logística reversa do coco verde, geralmente origina-se na geração de resíduos pós-consumo, nos pontos de venda ou nas indústrias de envasamento, e termina nos lixões ou aterros sanitários, ou simplesmente em descartes na natureza de maneira ilegal e incorreto.

Figura 6 - Transporte clandestino de resíduo do coco.



Porém, os resíduos do coco verde, em especial as cascas, podem ser transformados em produtos reciclados e retornar ao mercado consumidor, através da implantação de indústrias de reciclagem, conforme exemplo simplificado da Figura.

Figura 7 - Exemplo de uma cadeia logística reversa do coco verde



Fonte: Schwartz Filho, (2006)

6. Aproveitamento dos resíduos do coco em Aracaju

Em Aracaju – Sergipe existe um projeto que se destina à reciclagem de coco verde, desenvolvido em parceria com o Banco do Brasil. De acordo com informações da prefeitura, Aracaju tem capacidade para produzir 250 toneladas de coco por mês e o projeto tem o objetivo de reciclar a fibra e a casca do coco verde, que é uma iguaria em Aracaju e que necessita de uma destinação produtiva para seus resíduos, ajudando dessa forma a questão ambiental, além de contribuir com a geração de emprego e renda (ARACAJU, 2019).

Normalmente, das inúmeras potencialidades do coco se aproveita somente a água e carne, sendo descartada a casca de forma inadequada. Para cada 250 ml de

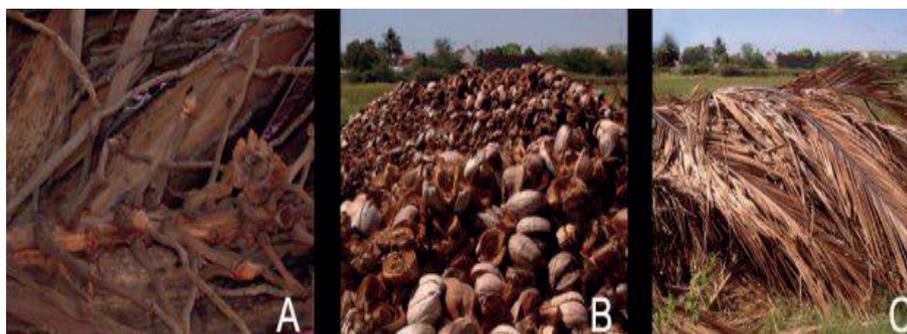
água de coco consumido, é gerado cerca de 1 Kg de lixo.

Portanto, o processamento da casca, além de ter grande importância econômica e social para a região, também é fundamental com relação à questão ambiental. O papel do Banco do Brasil é a disponibilização de estratégias de Desenvolvimento Regional Sustentável, que fornecem suporte às ações voltadas para a inclusão social e ambiental, por intermédio de articulações e parcerias com diversos órgãos, criando uma rede que sustenta essas ações.

Entre os muitos benefícios aproveitados em Aracaju, um dos principais é a utilização da casca do coco verde para o preparo de substratos utilizáveis na produção de mudas e ainda para o cultivo sem solo de hortaliças. Essa utilização é economicamente viável devido principalmente ao fato de sua não-reação com os nutrientes na adubação, sua longa durabilidade sem alterar suas características físicas, possibilidade de esterilização, abundância de matéria-prima e o baixo custo para o produtor.

Além disso, os resíduos do coqueiro, como a casca, cachos, folhas senescentes “quenga” e paneiros, são considerados coprodutos devido ao alto valor agregado que possuem. A figura a seguir mostra os resíduos do coqueiro. A parte “A” mostra os cachos com brácteas, na parte “B” podem-se ver as cascas e na parte “C” as folhas.

Figura 8 - Resíduos do coqueiro



Fonte: Nunes (2007)

Entre os componentes do coco, a casca, que é constituída pelo exocarpo e pelo mesocarpo, representa em torno de 57% do fruto, porcentual que varia com as condições de clima e solo da região de cultivo, manejo da cultura e a variedade utilizada (Nunes, 2007).

No Brasil, são produzidos anualmente 1.116.969.000 frutos com peso médio de casca de 0,9 kg (coqueiro-gigante) e rendimento médio de aproximadamente 30% de fibra e 70% de pó no processo industrial. Estimando-se que 80% da produção brasileira

de coco se destinam à indústria de compra, tendo como subproduto a casca, o Brasil tem um potencial de produção de 804.218 t de casca que, após a industrialização, resultariam em 241.265 t de fibra e 562.953 t de pó. No Nordeste, são cultivados 224.918 hectares de coqueiros o que resulta em uma produção anual de resíduos do coqueiro na região Nordeste de aproximadamente, 729 mil toneladas de casca; 595 mil toneladas de folhas e 243 mil toneladas de inflorescência, totalizando 1 milhão e 567 mil toneladas de resíduos (IBGE, 2016).

Porém, segundo Nunes (2007), o maior volume das cascas que são geradas no Brasil, são incineradas nos locais onde se faz o descascamento dos frutos ou descartadas no lixo, desperdiçando assim uma quantidade importante de material de alto valor para a indústria e para a agricultura. Vale ressaltar que este potencial é maior quando se considera o fato de que, após a retirada da água de coco, uma grande quantidade de casca de coco verde é descartada no meio ambiente, tornando-se casca seca.

Figura 9 - Cascas descartadas no meio ambiente



Fonte: Nunes (2007)

Figura 10 - Cascas descartadas no meio ambiente em Aracaju



Foto: Bairro Santa Maria, Aracaju/SE, Prainha, 2019

As fibras e o pó constituem o mesocarpo do fruto. A Fibra é o material fibroso em formato de fios e o pó refere-se ao material de enchimento dos espaços entre as fibras. No mundo toda a demanda de fibra e pó vem crescendo de forma acelerada, devido ao

interesse em produtos que não causam impacto ao meio ambiente.

Existem diferenças nos processos industriais de desfibramento da casca no que diz respeito ao rendimento e aos tipos de produtos gerados, em função do objetivo. Para a produção da fibra longa, a casca passa por processos de esmagamento e lavagem e, em seguida, entra num desfibrador, do qual saem a fibra longa, a fibra curta e o pó. Então, a fibra longa passa pelo processo de penteamento, seguido pela secagem em estufa e pelo enfardamento. A fibra curta e o pó saem misturados do desfibrador e, em seguida, são separados por peneiramento. Em outro tipo de processo industrial, as fibras longas que são utilizadas para produção de vassouras, e curtas não são separadas pelo desfibrador, produzindo assim a fibra mista e o pó (Nunes, 2007).

Figura 11 - Fibra marrom longa



Fonte: Nunes (2007)

Figura 12 - Fibra marrom curta



Fonte: Nunes (2007)

Figura 13 – Pó da casca de coco



Fonte: Embrapa/SE, 2019

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste relevante trabalho de pesquisa que foi conduzido e norteado a seguinte indagação sobre “Qual a importância da atividade de produção de subproduto do coco no município de Aracaju? ” Portanto, o objetivo deste estudo ao longo do percurso foi alcançado.

Os estudos mostraram que o incentivo a indústria do turismo, combinando com o clima quente, aumento dos pontos de comercialização e baixo preço, colabora para que cresça o consumo do produto, principalmente a *água in natura*. Levando com isso, ao crescimento no volume cúbico de lixo e conseqüentemente das moléstias. Desta maneira, o aproveitamento de rejeitos da casca do coco, utilizado enquanto matéria prima aparece como grande potencialidade para diminuir a questão dos resíduos sólidos, mas também como uma construção do manuseio social e economicamente viável para a população das comunidades envolvidas.

Economicamente as fibras são mais baratas e exibem uma maior resistência, além de ser uma fonte renovável, reciclável e biodegradável. Socialmente estende-se oportunidades da geração de emprego e renda.

A manipulação adequada dos resíduos colabora para baixar o volume de lixo, do gás metano, em consequência dos fatores que provoca ou pode provocar, direta ou indiretamente, uma doença; aumentando assim a vida útil dos aterros sanitários.

Embora, seja um material que possa ser reutilizado, principalmente na agricultura, observa-se segundo Flores (2003), que há muita desinformação e falta de participação entre os moradores, proprietários de pontos de coco e autoridades municipais para a implantação de Usinas de reciclagens e aproveitamento dos resíduos sólidos orgânicos. Desta maneira, é necessário fomentar a educação/conscientização ambiental e a participação das comunidades; desenvolver tecnologias apropriadas para incentivar o tratamento e o aproveitamento.

Assim, fica claro, a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas, direcionadas para o manejo de resíduos orgânicos em Aracaju.

8. REFERÊNCIAS

AIYER AKVGN. 1956. **The Antiquity of Some Field and Forest Flora of India**. The Bangalore Printing & Publishing Co. Ltd., Bangalore, India. 74 pp.

ARACAJU. Site oficial da Prefeitura Municipal. **Prefeitura discute implementação de projeto destinado à reciclagem de coco verde em Aracaju**. Disponível em <https://www.aracaju.se.gov.br/index.php?act=leitura&codigo=8050>. Acesso em 15/07/2019.

BARBOSA, V. **Até quando Brasil vai enterrar seu lixo em buracos ilegais?** Revista Exame. São Paulo, agosto 2014.

BENASSI, A. C. Caracterização biométrica, química e sensorial de frutos de coqueiro variedade anã verde. 2006. 98f. Tese (Doutorado em Produção Vegetal) – Universidade Estadual Paulista, Jaboticabal, 2006.

CAPLINS SM; STEWARD FC. 1948. **Efeitos do leite de coco no crescimento de explantes de raiz de cenoura**. Science 108(2815):655–657.

CARRIJO, O. A.; LIZ, R. S.; MAKISHIMA, N. **Fibra da casca de coco verde como substrato agrícola**. Hortic. Bras. V. 20, n.4, 533-535. 2002.

CINTRA, F. L. D.; FONTES, H. R.; PASSOS, E. E. M. et al. (Ed.). **Fundamentos tecnológicos para a revitalização das áreas cultivadas com coqueiro gigante no nordeste do Brasil**. Aracaju: Embrapa Tabuleiros Costeiros, 2009. 232 p. p. 37-60

FLORES, S. M. P.; **Alumina para utilização cerâmica, obtida a partir do rejeito de beneficiamento de caulim**. In: **41º Congresso Brasileiro de Cerâmica**, 1997, São Paulo. Cerâmica, 1997. v. 43.

IBGE (2016). **Produção Agrícola Municipal**. Disponível em:

<<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/pesquisa>>. Acesso em: 12/07/2019.

MARTINS, C. R.; JESUS Jr. L. A. **Evolução da produção de coco no Brasil e o comércio internacional**. Documentos 164. Embrapa Tabuleiros Costeiros, Aracaju. 2011.

MATHAI. P. M. **Bast and other plant fibers**. The Textile Institute. Cambridge: Woodhead Publishing Limited, 2005. p. 275-313.

NUNES, Maria Urbana Correa. Fibra da casca de coco: produto de grande importância para a indústria e para a agricultura. In. ARAGÃO, Wilson Menezes. **Coco: pós-colheita**. Brasília: Embrapa, 2002.

NUNES, Maria Urbana Correa; SANTOS, Júlio Renovato dos; SANTOS, Thiago Claiton dos. **Tecnologia para biodegradação da casca de coco sem gerar outros resíduos**. Aracaju: Embrapa Tabuleiros Costeiros, 2007.

PEARSALL J. (Ed.) 1999. **Concise Oxford Dictionary**. Tenth Edition. Clarendon Press, Oxford, UK. 1666 pp.

PRAKASH TN. 2000. **Compost from coir pith and bonus of weed control**. Honey Bee 11(2):10.

SCHWARTZ FILHO, Arliss José, 1971- S399I, Localização de indústrias de reciclagem na cadeia logística reversa do coco verde / Arliss José Schwartz Filho. – 2006.

ROSA, M. F.; BEZERRA, F. C.; CORREIA, D. et al. **Utilização da casca de coco como substrato agrícola**. EMBRAPA, Série Documentos 52. Fortaleza, 2002.

VAN DAM, J.E.G.; VAN DEN OEVER, M.J.A.; KEIJSERS, E.R.P. **Production process for high density high performance binderless boards from whole coconut husk**. Industrial crops and products.v.20, p.97-101, 2004.

WATT G. 1889. **Um dicionário de produtos econômicos da Índia**. Vol. I. Second Reprint. Cosmo Publishers, New Delhi, India. 559 pp.

O PAPEL DO GESTOR NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA E AUTÔNOMA

Carmelita Torres de Lacerda Silva
Dalva Maria do Socorro F. de Freitas

1. INTRODUÇÃO

Esse artigo teve como objetivo saber se a gestão escolar promove em sua área de atuação, a autonomia, a liberdade de ação, participação concreta, direcionando-se para uma escola com gestão democrática. Para tanto, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e uma pesquisa de campo. Os autores que deram sustentação a pesquisa foram: Luck (2010); Mello (1993); Machado (2000); Libâneo (2014) dentre outros.

A população analisada foi formada por diretor; funcionários; professores e alunos da Unidade Integrada João Alves de Moraes na cidade de Matões/MA. O material utilizado para coleta de dados constitui-se de questionários específicos para os diferentes segmentos da comunidade escolar, contendo questões objetivas, relacionadas à participação da comunidade escolar, os resultados apontam que o diretor tem como proposta de gestão uma relação democrática e participativa da comunidade escolar; os funcionários tem uma visão diferente, falam que a escola não é democrática; os professores não corroboram com o diretor, para os alunos, não há democracia na escola.

A gestão escolar democrática e autônoma está ligada à promoção da independência para gerir muitas variáveis, mediante o compromisso de promover a participação de todos os elementos envolvidos no contexto educacional, professores, pais, profissionais e demais elementos interessados, pertencentes à comunidade local, e a responsabilidade de prestar contas sob seus atos. A gestão escolar vem apresentando uma grande importância no âmbito mundial, tornando-se cada vez mais notório a necessidade de que as instituições adotem uma gestão democrática e participativa para que haja o desenvolvimento pleno do ensino e da educação como um todo. A responsabilidade da gestão escolar é a de responder

pela gestão administrativa, gestão pedagógica, gestão de recursos financeiros e gestão de pessoas.

Focaliza-se, também em atender os preceitos da escola democrática, preconizando a participação como busca pela qualidade da educação, tornando-se

Foco de atenção da comunidade educacional, desenvolvimento humano e a formação da cidadania, por meio da organização, mobilização e articulação de todas as condições humanas e materiais disponíveis.

A partir deste contexto, o presente estudo, justifica-se, devido a necessidade de conhecimento e compreensão acerca das complexas áreas de abrangência em que atua o gestor escolar, mostrando assim, suas importantes funções como a atuação de gestão das pessoas, dos serviços de finanças, a partir da educação escolar, trazendo o processo de democratização buscando autonomia na tomada de decisões dos assuntos escolares e sobre a relação entre direção, professores, funcionários, equipe pedagógica, alunos e comunidade.

O objetivo geral é saber se a gestão escolar promove em sua área de atuação, a autonomia, liberdade de ação, participação concreta, direcionando-se para uma escola com gestão democrática; os objetivos específicos são: investigar a opinião de diretor, professores e funcionários sobre a autonomia na tomada de decisões da escolar; diagnosticar se os alunos consideram democrática a atuação do diretor na gestão escolar; verificar se a comunidade escolar tem uma definição de gestão democrática.

A problematização deste estudo é saber se a Gestão Escolar é de fato autônoma, aberta, flexível, democrática, direcionando-se para uma escola democrática, com espaço para a socialização e interação da respectiva comunidade escolar?

Foi realizado uma pesquisa bibliográfica em artigos, livros, apostilas, revistas e dissertações, bem como pesquisa de campo contendo análises das relações entre o gestor e a comunidade escolar. Para tanto, foram estudados os seguintes autores: Luck (2010); Mello (1993); Machado (2000); Libâneo (2014) dentre outros.

Ficou claro na pesquisa que existem divergências entre os participantes, somente o diretor disse que sua escola é democrática, os demais pesquisados como professores, funcionários e alunos disseram que a escola não possui democracia. [

2. CONTEXTUALIZANDO A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Garantida pelo modelo humanitário igualitário, desenhado na Constituição Federal Brasileira de 1988 (Art. 205), a Educação se apresenta como “direito de todos”. Um direito que deve ser promovido e incentivado para o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, pautada nos princípios de “igualdade de condições”, liberdade de aprendizagem e ensino.

A educação deve passar pela gestão de ensino democrática, e, por último, mais igual em importância, a “garantia do padrão de qualidade” (BRASIL, 1996, p. 126). Como afirma Machado (2000), a Educação em seu princípio não foi capaz de discernir sobre a necessidade de se respeitar todos os povos, suas culturas, e aceitar que todos os indivíduos ajam e reajam de forma diferente.

Nesse ponto, ainda na visão de Machado (2000, p. 06) elucida que durante muito tempo, a escola foi inibida na possibilidade de cumprir, plenamente, a sua missão institucional, visto que durante as décadas de 1970 e 1980, as políticas expansionistas foram marcadas pelo centralismo, autoritarismo e pelas estruturas burocráticas verticais.

Segundo Mello (1993), a atividade escolar era quase que integralmente determinada de fora para dentro. Formalmente, não existia ou era muito limitado o espaço que a escola possuía para as tomadas de decisões sobre seus próprios objetivos, organização e gestão, modelo de pedagogia e, principalmente, sobre sua equipe de trabalho. No entanto, há muito a sociedade admitia a relevância da escola na preparação dos indivíduos para a convivência em sociedade e para a obtenção de melhores habilidades no trabalho.

Em outras palavras, a educação é o veículo para a formação de uma sociedade equitativa, visto que a desigualdade é em grande parte resultado da péssima distribuição educacional existente, tanto em termos pessoais como entre grupos de indivíduos com características semelhantes.

3. GESTÃO DEMOCRÁTICA E SEU PROCESSO NA ESCOLA

A gestão escolar compreende duas dimensões: interna e a externa. A primeira refere-se à organização interna da escola, que observa os “processos administrativos, a participação da comunidade escolar nos projetos pedagógicos, político e administrativo”. A segunda está ligada à função social da escola, sua vocação democrática, mais especificamente, no “sentido de propagar o conhecimento produzido e sua socialização”. Luck (2010, p. 21) afirma que o envolvimento no âmbito democrático pode ser caracterizado:

Pela força da atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhes são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme.

Dessa forma, transformar a escola em uma instituição democrática é compartilhar as decisões, as conquistas e os fracassos; é integrar todos os membros da escola. Por muito tempo a participação da população nas decisões foi limitada, no entanto, isso não cabe mais nos dias atuais, visto que a gestão democrática pode ser considerada como um elemento fundamental para alcançar a qualidade da educação. Lück (2010) cita algumas ações principais que podem ser tomadas no sentido de proporcionar essa participação:

Criar uma visão de conjunto associada a uma ação de cooperação; promover um clima de confiança; valorizar as capacidades e aptidões dos participantes; associar esforços, quebrar arestas, eliminar divisões e integrar esforços; estabelecer demanda de trabalho centrado nas ideias e não em pessoas; desenvolver a prática de assumir responsabilidades em conjunto. (p. 20).

Identificar as oportunidades apropriadas para a ação e decisão compartilhada; estimular a participação dos membros da comunidade escolar; estabelecer normas de trabalho em equipe, acompanhar e orientar sua efetivação; transformar boas ideias individuais em ideias coletivas; garantir os recursos necessários para apoiar os esforços participativos; prover reconhecimento coletivo pela participação e pela conclusão de tarefas.

Para Libâneo (2014), todos os membros da escola democrática, devem compreender criticamente os processos de tomadas de decisões vindo do sistema educativo, de modo a recriar seu espaço de trabalho, a partir de práticas compartilhadas. Para assegurar a gestão democrática escolar em seu

funcionamento geral, como também na tomada de decisões, é necessário a participação efetiva de todos os membros da escola. Pois, segundo o autor, essa participação proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional, de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade favorecendo a aproximação de todos os membros envolvidos.

Entretanto, existe a necessidade de organização da escola, ter objetivos comuns e compartilhados, buscar o envolvimento da equipe de profissionais com esses objetivos e as responsabilidades estarem bem definidas.

Nas palavras de Costa (2007), os gestores das escolas para exercerem a função de direção têm que integrar em suas funções um imperativo social e pedagógico, além de coordenar todo o processo organizacional que a função lhes atribui. A direção escolar tem um significado diferenciado dos demais, pois não se trata de uma direção empresarial onde temos apenas o cumprimento de atividades com eficácia e onde o que prevalece é o capital, o crescer, ganhar sempre. A direção escolar trata de universo maior onde o principal objetivo é o ser humano, o intelecto, é o direcionar todas as ações em prol de sua comunidade escolar.

Assim, essa direção implica em intencionalidade, pois contribui para a tomada de decisão perante a sociedade em que atua. A escola, em sua função social, procura a mediação na formação da personalidade humana levando como princípios os objetivos políticos e pedagógicos da sociedade vigente, através da transmissão do conhecimento sistematizado pelo homem.

O caráter intencionalista presente nas ações da escola tem o objetivo de dirigir, conduzir o comportamento para algo significativo. Esse caráter intencionalista se pauta nos objetivos que dão rumo à direção da ação, levando à equipe da escola a busca planejada e integral dos objetivos em torno de um consenso de normas e atitudes. O caráter pedagógico da ação educativa busca formular os objetivos sócio políticos e educativos e busca criar metodologias educativas para direcionar o trabalho escolar.

Para Menezes (2001), a prática da gestão e da direção participativa tem como rumo à elaboração e execução do projeto numa visão de espaço educativo aberto com a participação da comunidade escolar. A escola é uma instituição social com objetivos sócios políticos e pedagógicos, de um lado a interdependência do uso de seus recursos materiais e conceituais e por outro a coordenação do esforço humano

coletivo e, portanto, a gestão escolar precisa estar associada à adoção de alguns princípios da concepção democrática.

A autonomia é o fundamento da concepção democrática de gestão escolar, razão de ser do projeto pedagógico. Ela é definida como faculdade das pessoas de autogovernar-se, de decidir sobre seu próprio destino. Autonomia de uma instituição significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e sua forma de organização manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros.

4. ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

O local da pesquisa foi a Unidade Integrada João Alves de Moraes, localizada na Rua Barão do Rio Branco, bairro Lagoa na cidade de Matões no Estado do Maranhão, a mesma é composta de: sala para direção, sala para professores, biblioteca, sala de leitura, sanitários, quadra de esportes, 8 salas de aula, pátio. Oferece o ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos-EJA.

4.1 Questionário aplicado a direção da escola

Inicialmente procurou-se saber como utiliza estratégias para aumentar a participação da comunidade escolar. Quais se obtiveram a seguinte resposta: Sim, através de reuniões, confraternizações, festas em datas comemorativas, etc.

Analisando a manifestação do gestor percebe-se que utilizada de estratégias para aumentar a participação da comunidade dentro da escola. O processo de gestão possui diversas etapas, destacando-se as de planejamento, liderança, organização e avaliação, que são fundamentais para garantir, de forma eficaz, o funcionamento das organizações e, conseqüentemente, permitir que os objetivos traçados sejam atingidos.

Dando prosseguimento, questionou-se, o PPP contou com a participação da comunidade, respondeu que sim. Pois, o PPP é um guia que indica uma direção a seguir não apenas para gestores e professores, mas para toda comunidade escolar, sendo uma ferramenta de avaliação e planejamento tornando-se um documento vivo e eficiente para as discussões das necessidades da comunidade escolar a médio e longo prazo.

Costa (2007), sem dúvida, a importância é a necessidade de a escola construir o seu projeto pedagógico tem sido enfatizado com bastante frequência pela literatura pedagógica recente preocupada sobre tudo, com a democracia dos espaços escolares e articulações da escola com a sociedade mais ampla.

Procurou-se saber quando a equipe escolar toma decisões em sua ausência, o que faz? Discute para tomar ciência, O processo de gestão nas instituições de ensino precisa ser global, sendo de responsabilidade de toda comunidade escolar. Participam deste processo o diretor de escola, o coordenador pedagógico, o supervisor de ensino, os professores e todos os demais funcionários, além da família que tem um papel importante e fundamental neste processo. A gestão escolar tem que ser construída coletivamente, não pode ser fragmentada e sim participativa e democrática.

A questão da descentralização dentro da gestão participativa envolve delegar responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários. De forma que ainda se tenha o controle de todos os aspectos, mas que ocorra o compartilhamento de tarefas e decisões, de modo a levar a democracia ao ambiente escolar.

Quando o poder de decisão fica restrito a uma ou poucas pessoas, além de sobrecarregar, cria-se uma cultura centralizadora e de certa forma autoritária, o que a democratização procura abolir.

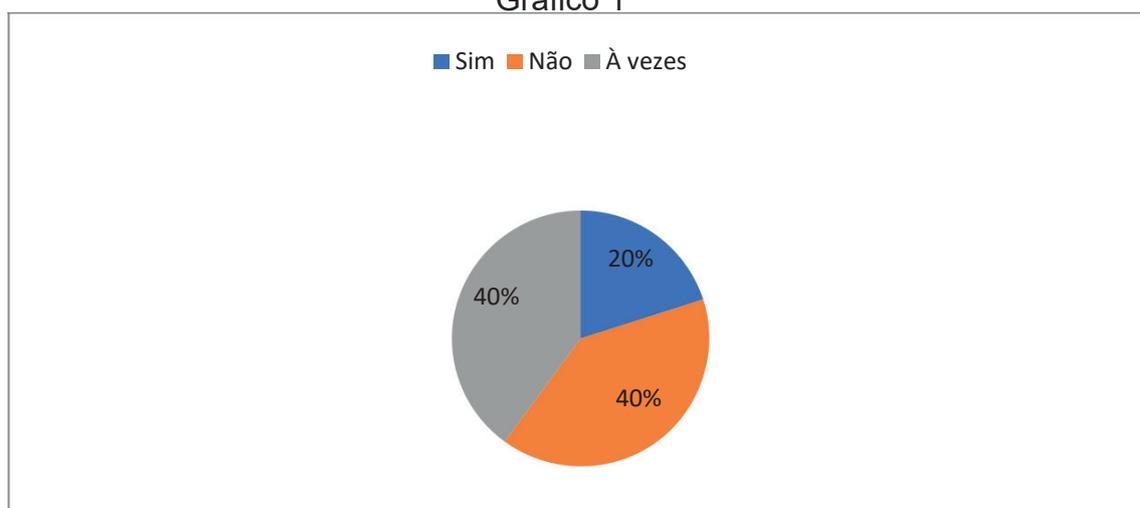
Indagou-se sua escola é democrática? Respondeu que sim. “A gestão democrática implica a efetivação de novos processos de organização e gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão”. (BRASIL, 1996, p.15)

É importante que a gestão educacional esteja pautada em aspectos democráticos e participativos, sendo que esta construção coletiva de objetivos resulta na democratização da escola e na sua conseqüente melhoria enquanto local de formação de cidadãos conscientes de sua importância na sociedade.

4.2 Questionário aplicado aos professores

Perguntou-se suas propostas são ouvidas pela direção da escola?

Gráfico 1

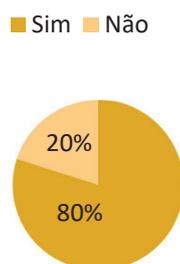


Fonte: Pesquisa, 2018

Quando questionado se suas propostas são ouvidas pela direção da escola 40% disseram que sim, 40% disseram que não e 20% afirmaram que às vezes suas propostas são ouvidas. Segundo Lück (2010), transformar a escola em uma instituição democrática é compartilhar as decisões, as conquistas e os fracassos; é integrar todos os membros da escola.

Você tem autonomia na elaboração do planejamento?

Gráfico 2



Fonte da pesquisa, 2018

Verifica-se que 80% dos docentes têm autonomia na elaboração do planejamento; 20% disseram ter muita interferência da gestão escolar no seu planejamento. De acordo com Machado (2000), o Planejamento Pedagógico, deve ser elaborado com a participação dos diferentes segmentos escolares, representa um importante instrumento para a conquista da autonomia da escola como um todo.

Tem Respaldo da Direção na Resolução de Problemas da Escola?

Gráfico 3

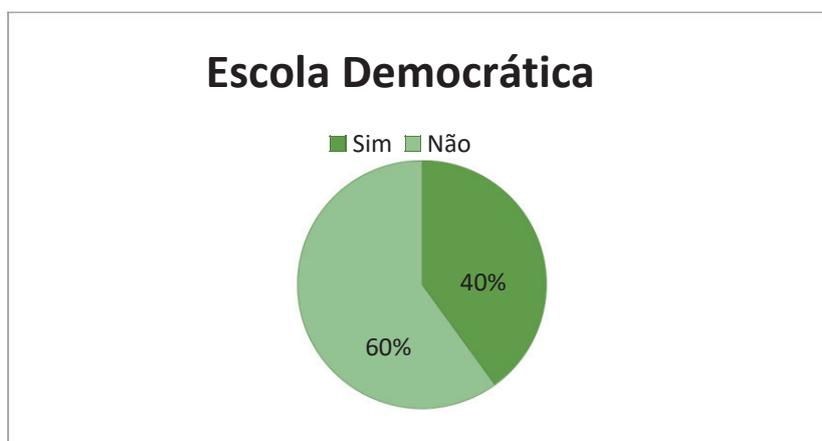


Fonte: Pesquisa 2018

Quando indagados se tem Respaldo da Direção na Resolução de Problemas da escola 40% disseram que sim, 40% revelaram que não e apenas 20% disseram que às vezes. Segundo Luck (2010), os membros da escola devem, de forma consciente reconhecerem e assumirem seu poder de exercer influência na dinâmica dessa unidade, como também em seus resultados, deve ser dado competência e vontade aos membros da escola para decidir e agir sobre questões que lhes são afetadas.

Procurou-se saber se sua escola é democrática?

Gráfico 4



Fonte: Pesquisa 2018

A maioria dos docentes, 60% disse que a escola em que estão inseridos não é democrática; e 40% revelou que sua escola é democrática. Para Luck (2010),

devem-se destacar algumas estratégias para facilitar a participação: identificar as oportunidades apropriadas para a ação e decisão compartilhada; estimular a participação dos membros da comunidade escolar; transformar boas ideias individuais em ideias coletivas; reconhecimento coletivo pela participação e pela conclusão de tarefas.

4.3 Questionário aplicado aos funcionários operacionais

Você Participa da Tomada de Decisões da Escola?

Gráfico 5



Fonte da pesquisa, 2018

Analisando as respostas pode-se perceber que apenas 40% dos pesquisados participam da tomada de decisões na escola e 40% não participa e 20% revelaram que participam da tomada de decisões da escola. Luck (2010), revela que a escola como um espaço coletivo de construção de soluções, deve abrir novos espaços para que a dinâmica da escola se estenda a todos, assim a competência será estimulada no processo de decisão sobre questões inerentes a todos. Uma escola não funciona plenamente com um ou dois membros, mas com todos.

Suas propostas são acatadas pela direção?
Gráfico 6

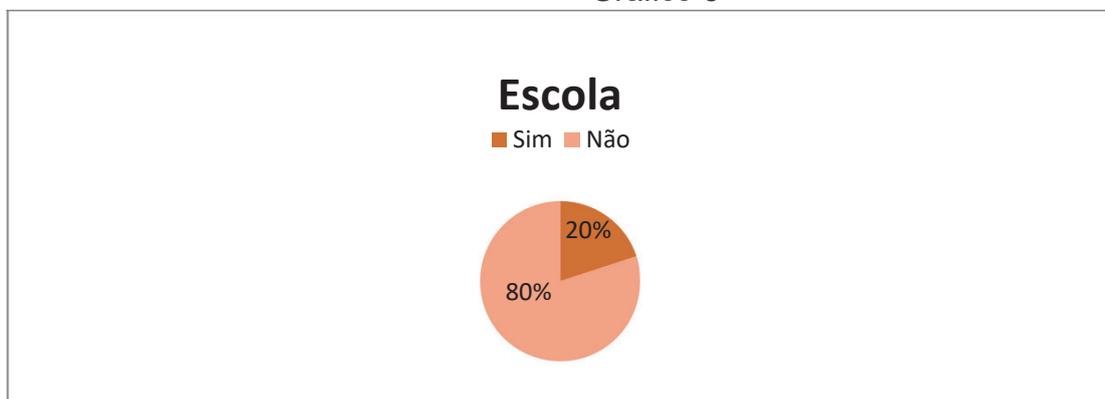


Fonte da pesquisa, 2018

Como mostra o gráfico, 40% dos entrevistados falaram que às vezes suas propostas são acatadas pela direção; 40% dos funcionários revelaram que não e apenas 20% disseram que sim. Para Menezes (2001), a educação é o veículo para a formação de uma sociedade equitativa, visto que a desigualdade na decisão de assuntos relevantes é em grande parte resultado da péssima distribuição educacional existente.

Sua Escola é Democrática?

Gráfico 5



Fonte da pesquisa, 2018

Verifica-se no gráfico que a maioria dos funcionários, 80%, não considera sua escola democrática; 20% falaram sim; nesse ponto, Machado (2000) diz que nas décadas de 1970 e 1980, as políticas expansionistas educacionais foram marcadas pelo centralismo, autoritarismo e pelas estruturas burocráticas verticais, o que tirava a participação efetiva da comunidade escolar.

4.4 Questionário aplicado aos alunos

Você tem liberdade de expor suas ideias?

Gráfico 6



Fonte da pesquisa, 2018

O gráfico mostra que 50% dos alunos não tem liberdade para expor seus pensamentos; 25% disseram às vezes e 25% revelaram que sim. Segundo Mello, (1993), o aluno é um dos membros da escola que representa os demais alunos no conselho escolar, ajudando, dessa forma, a decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos da mesma.

A opinião da comunidade é ouvida pela direção da escola?



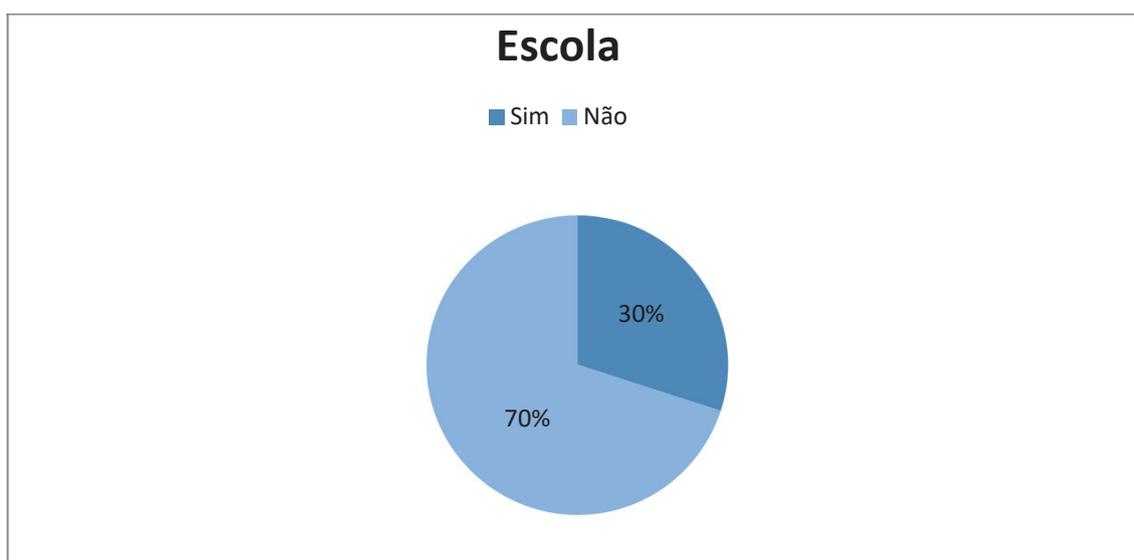
Fonte da pesquisa, 2018

Constatou-se que 50% dos alunos percebem que a comunidade não é ouvida como deveria; 20% falaram que às vezes e 20% revelaram que não. Conforme Costa (2007), para que as ações e normas que regerão a escola possam ter êxito, é necessária a participação dos diferentes segmentos escolares, dessa forma, as

ações serão bem norteadas por um importante instrumento da cidadania: a autonomia de todos os membros da escola.

Numa gestão democrática e participativa todos os setores da escola precisam ser considerados, mesmo aqueles que não façam serviços burocráticos ou pedagógicos, os funcionários em geral, embora não trabalhem em funções propriamente docentes, nem por isso deixam de emprestar o seu esforço na concretização dos objetivos educacionais. Em vista disso, sua participação na gestão da escola deve levar em conta, não apenas sua colaboração no empreendimento, mas também seus interesses e reivindicações enquanto trabalhadores que são.

4.5 Questionou-se, sua escola é democrática?



Fonte da pesquisa, 2018

Percebe-se que 70% dos alunos estudados disseram que sua escola não é democrática; apenas 30% disseram sim. Segundo Libâneo (2004, p.102) “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gestor se utiliza algumas estratégias para atrair a comunidade, como: reuniões, entrega de boletins diretamente aos pais, festas juninas, bingos, jantares, confraternizações e outras.

Para a maioria dos professores, o diretor e equipe pedagógica não acata suas sugestões de melhoria relacionadas aos alunos, a metade deles diz ter uma boa relação com a equipe pedagógica, porém, os docentes não têm autonomia para elaborar o planejamento de forma efetiva e independente, pois sofrem muita interferência.

Para os Funcionários: a grande maioria diz não ter autonomia na tomada de decisões, que o diretor não os apoia na resolução de problemas com os alunos, consideram boa a relação entre eles e alunos.

Os alunos consideram boa a relação entre alunos e equipe pedagógica e boa também entre alunos e professores, mas nem sempre têm liberdade de expor suas ideias, no entanto é interessante observar que grande parte dos alunos têm liberdade de falar com a direção da escola, sendo este um ponto positivo para a gestão.

Por fim, quanto à concepção de uma escola democrática, as opiniões são divergentes, o diretor acha que a escola é democrática, onde existe a valorização do interesse coletivo, participação ativa de toda comunidade escolar, diálogo, respeito, abertura a sugestões, liberdade de expressão e de ações que favoreçam o bem comum. Para a maioria dos professores, alunos e funcionários a escola não é democrática, não existindo uma relação que favoreça a autonomia desses membros, como também a formação cidadã.

6. REFERÊNCIAS

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

_____. Lei n. 9.394, **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: DOU, 1996.

COSTA, Karina. **Gestão escolar precisa ser qualificada**. Aprendiz – Congressos e Seminários, 17/out./2007. Disponível em: <<http://aprendiz.uol.com.br/content/picrimomus.mmp>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: teoria e prática**. 6ª ed. Goiânia: Editora Heccus, 2013.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Rio de Janeiro. Vozes, 2010.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112, fev. /jun., 2000.

MELLO, Guiomar Namó de. **Autonomia da Escola**: possibilidades, limites e condições. Série Atualidades Pedagógicas. Brasília: MEC/SEF, 1993.

MENEZES FILHO, Naercio Aquino. **A Evolução da Educação no Brasil e seu Impacto no Mercado de Trabalho**. Artigo Preparado para o Instituto Futuro Brasil. São Paulo: 2001. Disponível em: http://ifb.com.br/arquivos/artigo_naercio.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

AS TÉCNICAS DE ENSINO – APRENDIZAGEM

Cleide Selma Lelis Silva Bastos

1. INTRODUÇÃO

A didática é o método precípua a ser utilizado para se obter um bom ensino. Essa palavra vem do grego “techné didaktiké” cujo significado, é a técnica de ensinar. Dessa forma, é um aparato que consiste na forma com que um determinado educador, de qualquer disciplina, consegue transmitir um conteúdo aos seus alunos, por meio da utilização de técnicas criativas, que podem trazer uma nova compreensão e um melhor rendimento dos envolvidos.

Discorrer acerca da grande importância da didática no ensino- aprendizagem tem uma relação importantíssima com as ideias que se aplica para os termos “ensinar” e “aprender”. Durante uma aula, o professor pode utilizar-se de várias técnicas como: leitura, recursos visuais, aula dialogada, aula expositiva, entre outros. E além do uso correto da voz o professor também deve se valer dos seus gestos na ministração das suas aulas, para que a atenção do aluno não seja desviada do que se pretende transmitir.

Através da didática, pode se saber da melhor forma, como organizar e criar novos métodos de ensino para diferentes tipos de pessoas, sempre com o objetivo maior de provocar um entendimento pleno. Ela serve para criar uma ligação eficaz entre a mente do aluno e o conteúdo abordado pelo educador em sala de aula.

Esses estratégias de ensino-aprendizagem conhecidas como as técnicas que os professores criam e usam, têm a pretensão de auxiliar o educando na busca e construção do seu conhecimento. São importantíssimas, pois através delas, geralmente, há uma boa assimilação dos ensinamentos pelo aluno, ajudando-o dessa forma a fixar o conteúdo que foi ensinado.

Uma preocupação sempre presente da investigação na área da Psicologia Educacional é a do entendimento do processo de aprendizagem do aluno, nomeadamente em contexto formal de ensino. Ao se falar sobre a importância da técnica de ensino, ou seja, a Didática no ensino e aprendizagem há uma relação com as definições que se emprega para os termos “ensinar” e “aprender”. Segundo

José Carlos Libâneo (1994), ao contrário do que se propaga através do senso comum, essa técnica de ensinar não seria uma mera vocação, mas está embasada num processo onde aquele que almeja transmitir o conhecimento necessita entender todos os acontecimentos ocorridos no meio do seu trabalho.

Segundo Freire “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (2015, p. 24).

O ministrar aulas deve ser interpretado como algo que necessita constantemente passar por reflexões, a práxis, deve ocorrer constantemente, ou seja, faz-se uso do teórico e o coloca em ação objetivando assim alcançar uma forma de ensino onde a aprendizagem realmente ocorra. Se por acaso a experiência não for exitosa, há de se procurar outra forma para transmissão desse conhecimento. O professor jamais deverá esquecer-se do seu papel de facilitador no processo do ensino-aprendizagem. O marchar da didática consiste em determinar a totalidade do procedimento do ensinar, buscando métodos mais eficientes para prover o ensino.

Lecionar pode ser entendido como um processo reflexivo, arrevesado, envolvendo, entre outros, fatores cognitivos e afetivos. A prática docente deve ser averiguada para que não se cometam erros como o da condensação de práticas indevidas.

Este trabalho tem como objetivo geral descrever os tipos de técnicas de ensino – aprendizagem. Quanto à metodologia utilizada, este artigo possui como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica, dessa forma, não utilizou dados primários (campo) para alcançar o objetivo proposto, que se refere a: Apresentar a grande importância das técnicas do ensino-aprendizagem, durante o ato do ensino, fundamentou-se, portanto em renomados autores que tratam da temática estudada. Lakatos e Marconi (2010) asseguram que a pesquisa bibliográfica é inerente a eleição do assunto, pois é oriunda tanto das análises pessoais quanto profissionais, das percepções e comprometimentos do investigador com o tema a ser escrutinado. Dessa forma, surge a escolha desse trabalho pela análise das fontes secundárias.

2. DESENVOLVIMENTO TEXTUAL

Conhecidas como técnicas, didática de ensino ou método, nada mais é que a

forma como o professor ensina aos seus alunos. Na realidade, a didática é um conjunto de ideias pedagógicas que facilitaram a execução dos métodos e técnicas de ensino, utilizadas pelos educadores com o intuito que seus alunos aprendam de uma forma mais rápida e interessante.

Tendo o professor determinado a estrutura do conteúdo e definido exemplos e problemas específicos, o próximo passo é definir técnicas de ensino que sejam mais adequadas para a consecução dos objetivos (RONCA & ESCOBAR, 1984, p. 39).

Existem diversas formas de o professor ministrar suas aulas, ele não deve trabalhar ou se limitar unicamente a um método de ensino. Qualquer técnica de ensino pode ser apropriada para cada tipo de situação, levando-se em conta o perfil discente e o conteúdo que deverá ser transmitido pelo docente.

A compreensão plena dos conteúdos abordados em sala de aula pelos estudantes, na maioria das vezes necessita que essa ocorra na presença das técnicas de ensino utilizadas pelo professor: a didática.

A motivação é um estado interno que vem ativar, dirigir e manter o comportamento. O ato de ensinar procura alcançar que o ser, no caso aqui, o aluno tenha informações e o transforme em conhecimento. Acredita-se para que o ensino seja exitoso, necessário será que o educador, principal transmissor do conhecimento, procure buscar alguns métodos e técnicas devidas que auxiliem seus alunos a conseguir uma aprendizagem significativa, e de acordo com Libâneo (1994, p. 90) “a relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende”. O ensino é uma relação onde o professor põe em prática o tripé eficaz objetivo, conteúdo e método e nessa interação a aprendizagem do aluno é alcançada.

Ensinar não é só falar, mas se comunicar com credibilidade. É falar de algo que conhecemos intelectual e vivencialmente e que, pela interação autêntica, contribua para que os outros e nós mesmos avancemos no grau de compreensão do que existe. (Moran, 2006, p. 62).

Quando as aulas são realizadas com o professor falando quase o tempo todo, faz com que o aprendizado se torne algo muito cansativo e difícil de ser entendido, daí surge a grande necessidade de procurar por técnicas mais interessantes e eficazes. Em contrapartida, os pontos positivos de uma boa didática são vastos, fazendo com que o ambiente de sala de aula se torne algo encantador e inspirador, sempre aberto a grandes e variadas oportunidades.

Na literatura didática e pedagógica há várias técnicas e recursos para as aulas que podem ser utilizados pelos professores, com resultados comprovadamente positivos (PILETTI, 2000; RONCA & ESCOBAR, 1984). Porém, a maioria dos professores tem uma tendência em usar métodos mais tradicionais de ensino, por medo de inovar ou mesmo pelo comodismo há muito estabelecido em nosso sistema educacional.

Na busca de recursos didático-pedagógicos, procura-se preencher as lacunas que o método tradicional de certa forma deixa, e dessa maneira, além de mostrar o conteúdo de uma maneira distinta, torna os alunos autores do processo de aprendizagem.

O professor deve compreender quais são as melhores estratégias a serem utilizadas de acordo com a turma, para que o assunto a ser estudado seja transmitido de forma interessante e criativo, pois somente dessa maneira o aluno se sentirá empolgado e motivado a participar da aula. O educador precisa identificar as dificuldades de seus alunos e tentar superá-las.

Os professores precisam dominar, com segurança, esses meios auxiliares de ensino, conhecendo-os e aprendendo a utilizá-los. O momento didático mais adequado de utilizá-los vai depender do trabalho docente prático, no qual se adquira o efeito traquejo na manipulação do material didático. (LIBÂNEO, 1994, p. 173)

Para que exista uma boa eficácia dos métodos, o professor terá que fazer os planejamentos das suas aulas com esmero, preocupando-se em se colocar no lugar do aluno, imaginando qual tipo de aula o deixaria satisfeito. Segundo Vasconcelos (2004), quando se faz uma reflexão dos manuais pedagógicos, principalmente, na busca do planejamento, alguns estágios surgem como sendo algo salutar e indispensável para que se alcance um funcionamento viável e satisfatório, que são: planejar, executar e avaliar. Porém, de nenhuma forma isso deverá afetar a percepção da totalidade, ou seja, do conjunto.

Não restam dúvidas que o acontecimento do sucesso no decorrer o processo do ensino-aprendizagem, o mediador (professor) terá que ter consciência, da grande importância desses planejamentos das suas aulas, pois sem os mesmos não haverá êxito na transmissão do conhecimento, nem da assimilação por parte do aluno. Quando o planejamento não ocorre, percebe-se a presença de aulas cansativas e desorganizadas, surgindo a desmotivação e falta de interesse dos estudantes pelos conteúdos abordados.

Quando uma estratégia de ensino é adotada, não deve ser ignorado, e o professor a priori, deve conhecer seus alunos, como também suas particularidades. A melhor forma de isso acontecer é através da aplicação das avaliações diagnósticas, que procuram trazer à baila os conhecimentos prévios, perceber o que eles já sabem, antes do começo da realização de qualquer atividade. Se o aluno não tem um conhecimento sobre determinado tema ou conteúdo, será praticamente impossível ele responder qualquer exercício sobre o assunto.

Podem-se destacar inúmeros pontos negativos quando não existe uma boa técnica de ensino em sala de aula, por vezes, o conteúdo não é assimilado a contento, como também, comprometer a aprendizagem do aluno, e dessa forma, ele não terá um bom rendimento, e poderá ter sua formação futura comprometida.

Segundo Libâneo (1994, p. 91) “O processo de ensino, ao contrário, deve estabelecer exigências e expectativas que os alunos possam cumprir e, com isso, mobilizem suas energias. Tem, pois o papel de impulsionar a aprendizagem e, muitas vezes, a precede”. Esse impulso ocorre desde o momento em que o professor resolve elaborar e planejar suas aulas objetivando que as mesmas encantem seus alunos.

Conforme, Souza (2007, p. 111), “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”.

Constantemente está ocorrendo transformações na maneira de ensinar; principalmente após o advento das novas tecnologias. Apareceram grandes desafios à docência e dessa forma, há a exigência da entrada de novos jeitos e meios que exigem que os professores se apropriem de métodos de ensino variados.

Quando o novo se apresenta, surge com a capacidade de reconsiderar nossas teorias e formas de pensar, porém, ao invés de deixar a novidade acontecer espontaneamente, com uma aparência leve e carregada de suavidade, na maioria das vezes, surge forçado em um ambiente (ou instância, ou teoria) que não permite que as portas se abram para recebê-lo.

De acordo com Morin (2000), o inesperado tem a capacidade de nos surpreender, estamos tão viciados e acomodados com nossas teorias e ideias, a ponto de não aceitar nem permitir que o novo seja acolhido, e afirma que o novo é muito fecundo, brota sem parar.

Chervel (1990, p. 200), afirma que o espaço escolar tem mais de uma função:

“a função real da escola na sociedade é então dupla. A instrução das crianças, que foi sempre considerada como seu objetivo único, não é mais do que um dos aspectos de sua atividade. O outro é a criação das disciplinas escolares, vasto conjunto cultural amplamente original que ela secretou ao longo de decênios ou séculos e que funciona como uma mediação posta ao serviço da juventude escolar em sua lenta progressão em direção à cultura da sociedade global”.

O professor como facilitador entre o ensino e a aprendizagem, terá que compreender que os seus ensinamentos devem transcender as paredes da escola, o conteúdo apresentado deverá ter um real significado para a vida que o aluno enfrenta além do âmbito escolar.

As Teorias da Aprendizagem surgem com o objetivo de validar os processos que levam o ser humano a transformar as informações novas recebidas em conhecimentos. No berço da civilização ocidental, ou seja, a Grécia, isso já era uma indagação e preocupação humana, ali já surgiam muitos conceitos psicológicos, sociais, políticos e até econômicos a respeito da aprendizagem. Analisar essas tendências e teorias da aprendizagem é de suma importância para o surgimento dos projetos educacionais, bem como da reflexão que deverá ser feita constantemente pelo educador sobre sua prática pedagógica, e imbuído desse senso crítico, deverá pensar no que ensina e de que forma esse ensino está acontecendo.

Essas teorias da aprendizagem, talvez, apareceram, porque, como enfatiza Bigge (1977) “o homem não só quis aprender como também, frequentemente, sua curiosidade o impeliu a tentar aprender como se aprende” (p.3). Dessa forma, surgem diversas teorias de ensino-aprendizagem, voltadas sempre que possível ao ensino-aprendizagem nas ciências, começando assim pela teoria do Ensino por Transmissão, perspectiva grandemente marcada pelas teorias behavioristas da aprendizagem.

Muitos entraves existem na Teoria Comportamental, tendo seu maior expoente Skinner. Numa concepção behaviorista de aprendizagem, o aluno não é o agente principal do seu conhecimento, ele é passivo, acrítico e apenas reproduz as informações e tarefas. Não tem chances de apresentar e desenvolver a sua criatividade e, mesmo levando-se em conta o tempo de cada um, não se dá suficiente notoriedade à sua curiosidade e motivação intrínsecas. O estudante geralmente, nesse cenário se torna uma pessoa apática, porque é dependente totalmente do seu professor. Nessa perspectiva, não há preocupação em mostrar ao aluno a necessidade de criar e pensar.

O ensino realça o saber fazer ou a aquisição e manutenção de respostas. O professor é o detentor de todo conhecimento, já o aluno, um mero expectador. O professor controla todo o processo, distribui as premiações como também, o castigo. Espera-se que o professor, acima de qualquer coisa, tenha uma minuciosa precisão na determinação do que quer ensinar, do tempo que é preciso para fazê-lo e uma definição específica dos objetivos comportamentais que quer alcançar.

Já para o biólogo suíço Jean Piaget, aprender é um processo de assimilação de qualquer forma de conhecimento, porém, antes o sujeito passa por um processo de desequilíbrio, até chegar à acomodação onde o conhecimento é realmente adquirido. Isso ocorre nas ações mais simples onde a criança aprende a mexer nos brinquedos, aprende a fazer contas, escrever, ler, nadar, andar de bicicleta etc., até realizações bem mais complexas, como a escolha da sua profissão entre outras. A aprendizagem é um processo que não tem fim, enquanto o homem estiver vivo ele estará aprendendo.

O cognitivismo-constructivismo enfatiza o papel da criança como construtor do seu próprio conhecimento, movido pela curiosidade, e procurando respostas para resolver seus problemas. Esta teoria de ensino tem se apresentado como a mais atual ao nível da didática das ciências e, conseqüentemente, tem se mostrado como aquela mais usada e valorizada na formação dos professores.

Incontestavelmente o modelo interacionista, sobretudo o piagetiano reconhece o aluno como protagonista do seu conhecimento e sujeito responsável pelas suas aprendizagens.

Segundo o educador Paulo Freire, não há ensino sem aprendizagem. Para Freire e outros teóricos da educação contemporânea, educar alguém é um processo dialógico, de constantes câmbios. E nessa interação de ensino-aprendizagem, educador e educando trocam de papéis constantemente: o educando aprende mesmo tempo que ensina e o educador ensina e aprende com o outro.

E para que aprendizagem ocorra efetivamente é necessário que haja uma motivação e ela poderá ocorrer de duas formas diferentes, ou seja, a intrínseca e a extrínseca. A motivação é um conjunto de razões pelas quais o homem tem o seu comportamento influenciado. As diferentes perspectivas psicológicas explicam a motivação de forma diferente e as mais debatidas seriam a: comportamental, humanista e cognitiva: a perspectiva comportamentalista dá ênfase que as recompensas externas e os castigos determinam a motivação do aluno; já a

humanista ressalta a capacidade do aluno para seu crescimento pessoal, liberdade para as escolhas que terá que fazer na vida e qualidades positivas enquanto na perspectiva cognitiva é apresentada que os pensamentos dos estudantes são os condutores da sua motivação.

A motivação é intrínseca quando se trata de objetivos internos, como a satisfação de necessidades, orgânicas ou sociais, a curiosidade, e a aspiração pelo conhecimento; é extrínseca, quando a ação da criança é estimulada de fora, como as exigências da escola, a expectativa de benefícios sociais que o estudo pode trazer, a estimulação da família, do professor ou dos demais colegas. Para que possa haver a aprendizagem o aluno necessita ser estimulado com conteúdos de seu alcance, textos que tratem de sua realidade. Somente quando o aluno demonstra através de ações alguma forma de mudança crítica podemos dizer que realmente existiu a aprendizagem. (LIBÂNEO, 1994, p. 88)

O aluno só terá uma real aprendizagem, se receber estímulos com conteúdos que contemplem suas reais necessidades, assuntos que falem da realidade onde esteja inserido. A aprendizagem é manifestada pela mudança de comportamento que ocorre na vida do estudante, é o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos e comportamento são adquiridos ou modificados.

Muitos dos indivíduos que atingiam patamares superiores em nível de aprendizagem, desporto e artes raramente foram considerados crianças prodígio, contudo, aparentavam ter sempre algo de comum: a atenção e apoio que recebiam em casa por parte dos seus pais. Outro aspeto marcante é o facto de Bloom considerar que a maioria dos alunos e dos professores não são especialmente dotados. A aprendizagem bem conseguida resulta de uma série de fatores, mas o dom não desempenha nela um papel preponderante. (Bloom 1985 p.28)

O ser humano aprende sem se preocupar de fato como isso ocorre, e também quando o ensino é transmitido, o professor não está pautado na teoria para explicar esse processo de ensino-aprendizagem. Os educadores logicamente têm seus referenciais que vêm explicar alguns referenciais explicativos e, também, de forma implícita ou explícita, orientamos a nossa prática por tais referenciais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acerca de tudo que foi abordado, nota-se que a discussão sobre as técnicas do método de ensino-aprendizagem não é algo tão simples como muitos professores acreditam ser. Para que aconteça uma prática pedagógica eficaz, o docente terá que saber que não basta apenas se cercar de grandes teorias de aprendizagem, como também, fabulosos recursos se não tiver a sensibilidade de como e quando usá-los.

Precisará acima de qualquer coisa, se conscientizar que ele - como mediador do conhecimento entre o objeto a ser conhecido e explorado pelo aluno - é a ferramenta de grande importância nesse processo da transformação da informação em conhecimento. Há a necessidade da práxis pedagógica durante a aplicação dessas técnicas utilizadas para ensinar aos seus alunos, que nada mais seria que a prática docente repensada.

Em primeiro lugar o docente deverá eleger o método a ser trabalhado, em seguida lançará mão da técnica de ensino que melhor lhe aprouver, escolhendo assim, a melhor estrada que leva ao conhecimento. Ressalta-se que não existe uma técnica perfeita, porém, quando ela é aplicada de uma maneira coerente os resultados tendem a ser positivos. O método aponta a trilha a ser percorrida e a técnica mostra como ela deve ser atravessada.

Indubitavelmente, as técnicas de ensino-aprendizagem só terão validade quando previamente são planejadas, aplicadas, refletidas; e tendo um resultado positivo, poderão ser reaplicadas, caso contrário, essa técnica deverá ser eliminada ou adaptada. O professor sempre há de ter em mente que uma técnica que funciona para um determinado grupo, nem sempre terá a mesma resposta afirmativa e eficaz para outros grupos.

4. REFERÊNCIAS:

- BIGGE, M. L. **Teorias da aprendizagem para professores**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1977.
- BLOOM, B. S. (1985) *Developing talent in young people*. New York: Ballantine.
- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: Reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e educação. Vol. 2. Porto Alegre, 1990, pp. 198-202
- COLL, Cesar. **Psicologia e currículo**. São Paulo, Ática, 2006.
- FREIRE, Paulo, **Pedagogia da esperança**, Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- LAKATOS, E. M; MARCONI, M.A. **Fundamentos da metodologia científica**. - 7ª. Ed.- São Paulo: Atlas, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994. P.77-118
- LIBÂNEO, J. C. **Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1994. P. 149-176
- MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2006.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia Genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 3ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2011.
- RONCA A. C. C.; ESCOBAR, V. F. **Técnicas Pedagógicas: Domesticação ou desafio à participação?** 3º Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1984
- SOUZA, S. E. **O USO DE RECURSOS DIDATICOS NO ENSINO ESCOLAR**. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas". Arq Mudi. 2007. Disponível em: <http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume11/suplemento_02/artigos/019.pdf>. Acesso em: 29 de julho 2019.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2004.

INCLUSÃO ESCOLAR: UM ESTUDO DE CAMPO APLICADO DE DEFICIÊNCIA AUDITIVA EM ESCOLA MUNICIPAL DE ARACAJU/SE

Fernanda Rabelo de Souza
Damares Socorro Fontes de Oliveira
Mariza Santos Cajé

1. INTRODUÇÃO

A educação, segundo a Constituição Federal do Brasil, é um direito social que deve ser assegurado a todos os indivíduos (BRASIL, 1988). De acordo com o Arts. 6º e 205º deste ordenamento jurídico, e através da educação que a pessoa consegue o pleno desenvolvimento e exerce um papel ativo no exercício da cidadania, sua qualificação e desenvolvimento profissional.

Em conformidade a este contexto, a Carta Magna prevê no inciso III do artigo 208, que é dever do Estado, no que concerne à efetivação da educação, garantir inclusão educacional aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Esse dispositivo constitucional foi normatizado pela Lei de Diretrizes e Bases- LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, declarando em seu Art. 58, inciso 1, “Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL; LDB, 1996).

Compreende-se que a legislação busca oferecer a educação especial ofertada de forma preferencial na rede regular de ensino e, quando necessário, com o auxílio de serviços de apoio especializado, visando atender às especificidades da clientela desta modalidade de ensino.

A inclusão é uma inovação que exige da escola, novos posicionamentos, implicando na necessidade de aperfeiçoamento dos professores para que se atenda aos alunos surdos de maneira que propicie possibilidades de se conseguir progressos significativos. Tema de relevância no atual contexto social. (AMORIN; COSTA; WALKER, 2015)

As crianças com deficiência auditiva não são atendidas conforme suas necessidades (AMORIN; COSTA; WALKER, 2015; CASTRO, 2013). Na concepção de Castro (2013), os professores enfrentam inúmeras barreiras para

incluir o educando com limitações auditivas no espaço escolar, percebemos que as crianças com deficiência auditiva na escola regular, especificamente do ensino infantil não têm recebido a atenção necessária e a devida estimulação no seu desenvolvimento.

Instigado por esta problemática, o presente estudo está voltado para crianças na educação infantil que tenham deficiência auditiva, verificando o processo de ensino e aprendizagem e se o professor sabe trabalhar com essas crianças. Como ele ministra sua aula e como o aluno aprende? Como ele se socializa com as outras crianças? Neste sentido, justifica-se essa pesquisa porque apresenta questionamentos e discute a prática inerente à inclusão dos alunos com deficiência auditiva no ensino regular, podendo contribuir com pesquisas e entrevistas realizadas com a família e profissionais da educação, sobretudo, pela necessidade de perceber que nem todas as diferenças inferiorizam as pessoas, e que a dificuldade está em aceitar aquilo que aparentemente foge da normalidade, originando assim o preconceito,

Dito isto, o objetivo principal deste estudo foi observar a vivência das crianças na Educação Infantil com deficiência auditiva, dentro do processo de ensino e aprendizagem em uma escola de rede municipal e ensino. Mas especificamente analisou-se o comportamento dos professores perante estes alunos; verificar como é a socialização do deficiente com as crianças da escola regular e se as mesmas estão adequadas para atender essas crianças.

É notório que o professor tem um papel que está relacionado com a valorização das diferenças, porém o que tem acontecido é que o docente não sabe como agir com os educandos surdos, ficando muitas vezes angustiado diante dos mesmos e de suas dificuldades comunicativas, isso se torna um agravante no processo de comunicação e de educação destas crianças.

Vale ressaltar, que a finalidade da inclusão é que todas as pessoas com necessidades especiais busquem seu desenvolvimento para poder exercer sua cidadania, o pré-requisito para alcançar este objetivo é a modificação da sociedade, começando assim com as crianças que são o futuro deste país. Inserida nesse contexto, a escola deve também aperfeiçoar sua ação pedagógica, sem considerar a educação especial como uma parte separada da educação, visto que, a educação infantil é importante para qualquer criança, porém para as crianças portadoras de necessidades especiais é essencial.

Do nascimento do filho até a suspeita e o diagnóstico da surdez a criança é considerada "normal", há uma forte carga afetiva, no entanto, quando os pais se deparam com este diagnóstico, esta relação muda drasticamente, pois os pais passam a sentir "pena" do filho, passa a ser um processo de aflição para os mesmos.

Neste sentido, a educação inclusiva tem como principal desafio o sucesso de todos os alunos, sem exceção e para que isso ocorra, os educadores têm que transformar suas aulas em espaços prazerosos, onde tanto eles como os alunos sejam cúmplices na aprendizagem. Ora, a criatividade do professor, juntamente com a convicção de que a aprendizagem é possível para todos e não existem limites quando se quer aprender, certamente enfrentarão juntos os obstáculos que tantos alunos têm enfrentado no processo de aprendizagem.

Objeto deste trabalho científico foi desenvolvido por meio de uma pesquisa aplicada com abordagem qualitativa e de cunho descritivo, a qual se utilizou como método de coleta de dados: entrevista extraordinária aplicada com as mães dos alunos e entrevistas aplicadas na instituição, além da observação das crianças deficientes nos ambientes escolares.

Portanto, ao aplicar os questionários serão identificados tanto dados quantitativos quanto qualitativos podendo assim analisar ideias, opiniões além de identificar toda a situação problematizada que é o objetivo buscado nos resultados.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos. Questiona a fixação de modelos ideais, a normalização de perfis específicos de alunos e a seleção dos eleitos para frequentar escolas, produzindo, com isso, identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

No Brasil até os anos 50, não se falava em educação especial, mas sim, na educação de deficientes. As escassas instituições que existiam e a restrita literatura disponível direcionavam-se às deficiências específicas, não se configurando como sistema e definindo sua clientela com pessoas excepcionais, e isto é, "aquelas que vêm em virtude de características intrínsecas, diferentes da maioria da população, necessitavam de processos especiais de educação"

(BUENO, 1996, p. 101).

Educação especial é um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, conduta típica ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino.

Trata da implementação de uma pedagogia que é capaz de educar com sucesso todos os educandos, mesmo aqueles comprometidos, isto é, oferecer as pessoas com necessidades especiais as mesmas condições, e oportunidades sociais, educacionais e profissionais acessíveis as outras pessoas, respeitando-se as características específicas de cada um.

Segundo SCOTTI (1999, p. 20), “a educação deve ser, por princípio liberal, democrática e não doutrinária. Dentro desta concepção o educando é, acima de tudo, digno de respeito e do direito à educação de melhor qualidade”. Por isso, a principal preocupação da educação, dessa forma, deve ser o desenvolvimento integral do homem e a sua preparação para uma vida produtiva na sociedade, fundada no equilíbrio entre interesses individuais e as regras de vida nos grupos sociais.

No contexto da educação especial, emerge a deficiência auditiva que segundo Guarinello (2007, p. 3) o sujeito surdo compreende uma cultura minoritária, ou seja,

[...] utiliza e compartilha uma língua de sinais, valores, hábitos culturais e modos de socialização próprios. A comunidade surda, então, é aquela que utiliza a língua de sinais, possui identidade própria e se reconhece como diferente. A surdez passa, assim, a ser vista como diferença e não deficiência. Dois fatores são relevantes para essa concepção de surdez. O primeiro leva em conta que os surdos formam comunidades que utilizam a língua de sinais e o segundo defende que os filhos de surdos de pais surdos apresentam melhor desempenho acadêmico e mais habilidades para aprender a linguagem oral e escrita (2007, p. 33).

Diante destas reflexões acima indagadas evidencia-se que existe um novo olhar sobre a educação especial voltada para os sujeitos com deficiência auditiva e novas possibilidades e ações desenvolvidas pelos profissionais da educação especial em prol da inclusão e melhoria das possibilidades prospectivas no desenvolvimento educacional.

3. ESCOLA DOS DIFERENTES OU ESCOLA DAS DIFERENÇAS?

A priori, proceder a uma análise mais apurada da educação inclusiva, essencialmente deve se conhecer sobre a deficiência auditiva que compõe a principal característica dos sujeitos desta pesquisa.

A deficiência auditiva pode ser classificada como deficiência de transmissão, quando o problema se localiza no ouvido externo ou médio (neste caso o prognóstico costuma ser excelente); mista, quando o problema se localiza no médio e interno, e sensor neural (neurossensorial), quando se origina no ouvido interno e no nervo auditivo. Infelizmente, este tipo de surdez em geral é irreversível (CARVALHO, 1997). Segundo Carvalho (1997), denomina-se deficiência auditiva a diminuição da capacidade de percepção normal dos sons, sendo considerado surdo o indivíduo cuja audição não é funcional na vida comum, e parcialmente surdo, aquele cuja audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem prótese auditiva, impedindo o indivíduo de ouvir voz humana.

Rinaldi et. al. (1997) pontua que a surdez condutiva faz perder o volume sonoro: é como tentar entender alguém que fala muito baixo ou está muito longe. Para o autor, a surdez neurossensorial corta o volume sonoro e também distorce os sons. Essa interpretação descoordenada de sons é um sintoma típico de doenças do ouvido interno. Assim, as causas são: Pré-natais, perinatais ou pós-natais como o autor explica:

Nas causas pré-natais: a criança adquire a surdez através da mãe, no período de gestação: Desordens genéticas ou hereditárias; relativas à consanguinidade; relativas a doenças infectocontagiosas, como a rubéola, sífilis, citomegalovírus, toxoplasmose, drogas, herpes, pressão alta, diabetes, exposição à radiação, entre outras.

Nas causas peri-natais: a criança fica surda porque surgem problemas na hora do parto; como: Anóxia, fórceps, infecção hospitalar, dentre outras.

Nas causas pós-natais: a criança fica surda porque surgem problemas após seu nascimento: Meningite, remédios ototóxicos em excesso, sífilis adquirida, sarampo, caxumba, exposição contínua a ruídos ou sons muito altos, traumatismo craniano, dentre outros. De acordo com a OMS (Organização Mundial de Saúde) 1,5 % da população dos países em desenvolvimento tem problemas relativos a audição (RINALDI et. al., 1997, p. 31).

Considerando-se a escola como um espaço de todos, é fundamental reconhecê-la como um espaço democrático e cidadã onde os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressão suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos,

nas suas diferenças.

Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças! A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos em quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ver motivo para uma diferenciação que os exclua das suas turmas.

Como garantir o direito a diferença nas escolas que ainda entendem que as diferenças estão apenas em alguns alunos, naqueles que são negativamente compreendidos e diagnosticados como problemas, doentes, indesejáveis e a maioria sem volta?

O questionamento constante dos processos de diferenciação entre as escolas e alunos, que decorre da oposição entre a identidade do que socialmente e fisicamente seja considerado normal para alguns e *especial* de outros é, uma das garantias permanentes do direito à diferença. Os alvos desse questionamento devem recair diretamente sobre as práticas de ensino que as escolas adotam e que servem para excluir.

Os encaminhamentos dos alunos às classes e escolas especiais, os currículos adaptados, o ensino diferenciado, a terminalidade específica dos níveis de ensino e outras soluções precisam ser indagadas em suas razões de adoção, interrogados em seus benefícios, discutidos em seus fins, e eliminado por completo e com urgência. São essas medidas excludentes que criam a necessidade de existirem escolas para atender aos alunos que se igualam por uma falsa normalidade – as escolas comuns – e que instituem as escolas para os alunos que não cabem nesse grupo – as escolas especiais. Ambas são *escolas dos diferentes*, que não se alinham aos propósitos de uma escola para todos.

Quando se entende esses processos de diferenciação pela deficiência ou por outras características que se elege para excluir, percebem-se as discrepâncias que nos faziam defender as escolas dos diferentes como solução privilegiada para atender às necessidades dos alunos.

Acordamos, então, para o sentido includente das escolas das diferenças. Essas escolas reúnem, em seus espaços educacionais, os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem

uma das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, os quais elegeram para diferenciá-las.

4. ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO REGULAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL: AÇÕES E RESPONSABILIDADES COMPARTILHADAS

Ao se articular com a escola comum, na perspectiva da inclusão, a Educação Especial muda seu rumo, refazendo caminhos que foram abertos tempos atrás, quando se propunha a substituir a escola comum para alguns alunos que não correspondiam às exigências do ensino regular.

A mudança de rumos implica uma articulação de propósitos entre a escola comum e a Educação especial, ao contrário do que acontece quando tanto a escola comum como a especial constituem escolas dos diferentes, dividindo os alunos em normais e especiais e estabelecendo uma cisão entre esses grupos, que se isolam em ambientes educacionais excludentes, como afirma Silva (2000, p. 100-101):

A diferença (vem) do múltiplo e não do inverso. Tal como ocorre a aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças- diferenças que são irreduzíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico.

De fato, a diversidade na escola comporta criação de grupos de idênticos, formados por alunos que têm a mesma característica, selecionada para reuni-los e separá-los.

Ao nos referirmos a uma escola inclusiva como aberta à diversidade, ratificamos o que queremos extinguir com a inclusão escolar, ou seja, eliminamos as possibilidades de agrupar alunos e de identificá-los por uma de suas características (por exemplo, a deficiência), valorizando alguns em detrimento de outros mantendo escolas comuns e especiais.

Os serviços educacionais iniciam-se pela educação infantil e cabe aos pais e professores orientar a criança para que a mesma tenha um comportamento socialmente adequado, incluindo noções de higiene, moral entre outros.

Pois, uma das maiores angústias vividas pelos pais de crianças surdas é o

encaminhamento a sua escolaridade. A rigor, a maioria desconhece seus direitos e não possuem, portanto, argumento quando uma porta escolar lhe é fechada.

Assim, a Constituição de 1988 garante em seu artigo 208, inciso III, “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, assim sendo, deixa claro que toda criança tem direito a escola, mesmo as que possuem necessidades educativas especiais, como é o caso dos portadores de deficiência auditiva aqui pesquisado.

Se a criança inicia sua educação por meio do programa estimulação precoce, os pais tomam, desde cedo consciência da importância do seu papel como principais agentes de integração, e como elementos, indispensáveis, de ligação entre sua criança e a comunidade escolar.

Durante a educação infantil e a alfabetização, pais e profissionais de educação propiciam a integração, mesmo que parcial, da criança surda, ao viabilizar momentos de integração conjunta com seus colegas ouvintes.

No que se refere à inserção do surdo na sala regular, pais e professores devem participar de uma escola inclusiva e integradora. Pois, a proposta desta escola não é só dispensar uma educação de qualidade para todos, como também mudar atitudes de discriminação da sociedade no que se refere às pessoas com deficiência.

Vale ressaltar que o envolvimento da comunidade escolar é precioso para o sucesso do trabalho realizado. Em qualquer situação escolar, a criança com deficiência auditiva deve sentir-se aceita e seu cotidiano deve ser facilitado para todos que, direto ou indiretamente, convivem com ela.

Portanto, de acordo com a Constituição de 1988, toda criança com deficiência tem direito a inclusão na sala do ensino regular e ao atendimento educacional especializado na sala de recursos em horário oposto.

5. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado, previsto na Constituição Federal de 1998, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996), no Decreto Lei 6.571/2008 (BRASIL 2008) e na Resolução MEC 4/2009, é uma modalidade de ensino

– no âmbito da Educação Especial, que deve ser concebida como um instrumento e/ou complemento presente na Educação Básica e Superior para uma clientela que dele necessite, objetivando a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, ele não se constitui em um sistema paralelo de ensino, mas perpassa todos os níveis escolares. Por isso, esse atendimento diferencia-se de forma substancial da escolarização e não pode ser visto e utilizado como aula de reforço, nem substitutivo da educação escolar. Assim, o AEE deve ser ofertado em horário oposto ao da aula da escola regular – dentro ou fora desta, visando oportunizar aos aprendizes nele inseridos a possibilidade de participarem das aulas regulares. Porém, é preciso reforçar que seu objetivo não é repassar o conteúdo ministrado na classe regular, mas viabilizar aos educandos com deficiência o acesso pleno ao conhecimento, mediante a oferta de instrumentos e mecanismos necessários ao desenvolvimento de suas potencialidades, seja na vida escolar, familiar e/ou social. O fim do atendimento educacional especializado é eliminar barreiras que os alunos têm para relacionar-se com o ambiente externo.

Segundo Fávero (2004) o AEE é uma garantia constitucional (artigo 208, inciso III) que visa assegurar as crianças com deficiência o direito ao conhecimento pleno, tornando-se inadmissível a substituição da escolarização nas classes comuns da rede regular de ensino pela prática de encaminhamento desse aluno para uma escola especial. Portanto, o AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela. Tal atendimento deve ser ofertado de forma prioritária na escola regular - em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais, mas podendo ser ministrado em outros espaços próprios para esse fim (Art. 1º da Resolução MEC 4/2009).

6. METODOLOGIA

Esta pesquisa foi elaborada sob o enfoque exploratório e qualitativo porque buscou principalmente “dispersão ou expansão dos dados ou da informação” (SAMPIERE, COLLADO E LUCIO, 2013.p. 8), o que conduziu ao estudo em campo para saber a opinião de algumas pessoas que estão inseridas nesse processo de inclusão em escolas municipais de ensino em Aracaju no

Estado de Sergipe, não sendo direcionada a nenhuma entidade específica. Buscou-se identificar entrevistados que estivessem inseridos na problemática de ser potencialmente acometido de deficiência auditiva.

Posteriormente desenvolveu-se a pesquisa de campo que seguiu focada na observação e na interrogação o que já é apontado por Gil (2008, p. 57), até porque o pesquisador munido do referencial teórico tende a ter uma observação mais crítica do fenômeno. Neste mesmo entendimento, Richardson (2012, p.82) argumenta que as pesquisas qualitativas de campo: "exploram particularmente as técnicas de observação e entrevistas devido à propriedade com que esses instrumentos penetram na complexidade do problema".

Enquanto Prodanov e Freitas (2013, p.70), complementam que;

Na abordagem qualitativa, a pesquisa tem o ambiente como fonte direta dos dados. Os Pesquisadores mantem contato direto com o ambiente e o objeto de estudo em questão, necessitando de um trabalho mais intensivo de campo. Nesse caso, as questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem qualquer manipulação intencional do pesquisador.

Desenvolveu-se a técnica de observação participante, a qual foi dividida em várias etapas e visitas com a utilização de entrevista abertas. Neste sentido, foi entrevistada uma criança acompanhada pela mãe e dois educadores da escola que têm alunos com deficiência auditiva para comporem a amostra desta pesquisa.

6.1 Processo De Coleta De Dados

Existem inúmeros mecanismos de comunicação entre os seres humanos, como gestos e expressões faciais. Porém, o meio mais expressivo e valorizado de se comunicar é a fala, mediante o uso de palavras. É por intermédio da comunicação oral que as pessoas manifestam sentimentos, sensações, trocam informações, conhecem e se permitem conhecer. Não obstante, é preciso considerar que a comunicação entre pessoas é marcada e complementada por inúmeros elementos comunicativos - naturais ou construídos, que possibilitam compreender o outro e, também, ser compreendido.

Ao realizar a pesquisa de campo, para saber a opinião de algumas pessoas que estão inseridas nesse processo de inclusão, foi entrevistada uma criança pela mãe, dois educadores da escola que têm alunos com deficiência auditiva.

Segundo depoimento da criança, a maior dificuldade encontrada por ela dar-se no relacionamento com os educadores e com os próprios alunos, pelo fato da inclusão educacional nessa escola ser feita de forma brusca, encontrou-se educadores sem preparo para recebê-los, sem o hábito de saber conviver em sala de aula com pessoas que não usam a linguagem falada para se comunicar.

Por outro lado, para que haja inclusão, precisa-se sensibilizar e treinar todos os funcionários da instituição, desde o pessoal de apoio até o diretor/a, que o aluno com deficiência auditiva requer um atendimento específico pela dificuldade que tem em se comunicar com os demais, essa inclusão para eles causou um grande impacto, fazendo com que os mesmos se isolassem por determinado tempo até que se adaptassem ao meio o qual estavam inseridos.

De acordo com o depoimento dessa aluna entrevistada e a mãe, foi muito difícil a sua aceitação no grupo, com o passar do tempo é que os colegas começaram a perceber que a mesma precisava de ajuda, passando assim a auxiliá-la no desenvolvimento e atendimento das atividades propostas em sala de aula.

O grande problema estava nos educadores que para ministrar suas aulas não se preocupavam com a presença do aluno deficiente auditivo que precisavam de certos requisitos para que possam entender melhor o que é repassado em sala de aula.

Para o educador a aula é administrada como se fosse uma turma de alunos todos “ditos sem deficiência”, sem se preocupar com as especificidades da escola inclusiva. Segundo a professora, a disciplina mais difícil para ensinar ao surdo é o português pela falta de comunicação, dificultando assim a assimilação dos conteúdos. De acordo com mães entrevistadas, a escola municipal ainda não está preparada para a inclusão dos surdos. Isto ocorre desde ambiente escolar que não é adequado, as necessidades mínimas do aluno, assim como os educadores não estão capacitados para lidar ou se comunicar com os surdos.

A dificuldade de se relacionar com os colegas dar-se-á pela forma de comunicação, pois os mesmos não têm habilidade nem conhecimento de como interagir com os surdos, discriminando-os muitas vezes, fazendo com que se exclua do grupo.

Sabe-se que no processo de inclusão há um grande desafio e ao mesmo tempo uma troca afetiva, que se dá exatamente para toda sociedade, o qual

deverá ser feito um trabalho de conscientização, um trabalho essencial para a construção de uma sociedade e igualitária, na qual as diferenças sejam consideradas e respeitadas. De acordo com os professores entrevistados o assessoramento que lhes são oferecidos dar-se de forma insuficiente, já que os profissionais (técnicos) que os assessoram, o faz uma vez por semana, ou trocando ideias nos encontros realizados pelo órgão a qual pertence, sendo assim insuficiente para sua prática pedagógica.

Referente ao currículo não há especificidade para adaptá-lo a essa clientela.

A metodologia aplicada depende muito do professor que de acordo com seus conhecimentos e competência irá desempenhar suas atividades em sala de aula.

Percebeu-se que a dificuldade mais acentuada se encontra na forma de como se comunicar com essas crianças surdas, pelo fato de não conhecerem a fundo a técnica de comunicação utilizada através da língua de sinais (LIBRAS) que os profissionais não têm para que haja comunicação entre professor aluno ou vice-versa. Segundo relatos da família, esse processo inicialmente trouxe bastante problema para os alunos com deficiência, principalmente os surdos, pelo despreparo profissional já que estes precisam de uma comunicação específica, ou seja, o professor deverá pelo menos ter o mínimo de conhecimento sobre a linguagem brasileira de sinais (LIBRAS), para que houvesse melhor relacionamento e atendimento entre professores e alunos.

Assim, percebe-se que esse processo terá melhores êxitos, no momento em que os profissionais da educação se qualifiquem e capacite-se para atender essa clientela que requer atendimento específico, no caso da surdez.

6.2 Análises dos Resultados

A comunicação é o princípio básico para o estabelecimento da aprendizagem e socialização dos seres humanos. A privacidade desse veículo produz inúmeros prejuízos e distorções nas relações entre os humanos, como por exemplo, a exclusão socioeducacional.

Desta forma, a Educação Inclusiva assume um papel relevante quanto a

apresentação de instrumentos que contribuam para erradicação das barreiras que impedem a interação entre as pessoas com deficiência e as demais, assim como a inclusão daquelas no sistema de ensino regular.

Sabendo que a educação é um direito social e, portanto, de todos, independente de raça, sexo ou condição física e intelectual, compete ao Governo, famílias e sociedade garantir o acesso e participação no processo de ensino-aprendizagem de todos os indivíduos.

Somente através de um processo de inclusão que assegure ao sujeito com deficiência à permanência na escolar regular, assim como o acesso a mecanismos que auxiliem a aprendizagem e comunicação é que se construirá uma cultura de valorização das diferenças.

De acordo com os depoimentos de professores, familiares e alunos a respeito do processo de inclusão, chegou-se à conclusão como se reporta uma das mães entrevistadas, que na teoria tudo é satisfatório, porém, na prática está deixando a desejar. Isso nos reporta Bueno (1993) em suas análises, afirma que “o descompasso é ainda maior entre a teoria e a prática, entre o discurso oficial e a realidade”, haja vista esta clientela, que socialmente já é tão estigmatizada do ponto de vista de sua escolaridade, continua sofrendo diariamente para se adaptar. De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), de 20/12/1996, a maioria das crianças com deficiência passa a ser atendidas na escola regular com exceção de alguns casos, quando sua deficiência é muito comprometida dificultando assim a sua inclusão.

Evidentemente, a força e a importância da nova LDB, no que concerne à Educação Especial, não pode ser subestimada. Ela não institui somente a obrigatoriedade do portador de necessidades educacionais especiais frequentar a rede regular de ensino, como estabelece serviço de apoio especializado AEE (Atendimento Educacional Especializado) para o atendimento as das peculiaridades de cada criança. No que concerne ao corpo docente, prevê um quadro de professores qualitativamente sem conhecimento de LIBRAS (Linguagem Brasileira de Sinais) para atuar junto a esses alunos.

O que contradiz após as entrevistas realizadas, em que, foi unânime a afirmação em todas as categorias envolvidas; que o profissional que está atendendo os alunos com deficiências no processo de inclusão não precisa de técnicas e mecanismos para desenvolver suas habilidades, principalmente aqueles

que apresentam surdez profunda. Dessa forma afirma GLAT (1988, p. 11):

Se não houver uma modificação estrutural no sistema educacional brasileira, a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, principalmente os mais prejudicados, nunca será concretizada, logo, a noção de inclusão total não é uma proposta, e sim uma utopia.

Sendo assim, qual seria a vantagem, para o aluno com deficiência auditiva, de frequentar uma escola, onde não é compreendido, e uma classe em que não compreende a aula, não consegue fazer os mesmos trabalhos que os outros colegas fazem e fica em um canto, pois o professor não consegue transmitir-lhe os conteúdos por não ter conhecimento ou noção básica da linguagem de sinais, para facilitar seu aprendizado.

Portanto, acredita-se que, em nível de educação infantil, as integrações de crianças com deficiência sejam viáveis, desde que, essas crianças tenham Atendimento Educacional Especializado (AEE), em horário oposto e seus professores recebam orientação de como lidar com as mesmas, independentemente do tipo ou grau de deficiência. Porém, para aqueles alunos mais prejudicados, é preciso planejar com muito cuidado essa inserção, para que não seja mais um anônimo dentro da escola.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstrou que o desafio que confronta a escola inclusiva é o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança com deficiência, capaz de educar a todas com sucesso. É necessário que cada profissional tenha consciência do seu papel como elo transformador das desigualdades estabelecidas pelas diferenças, para que essas não sejam vistas como obstáculos e possam ser tomadas para uma transformação social que permita um lugar digno a todos.

No âmbito escolar, observa-se a falta de preparo pedagógico do professor para atender essa clientela, pois existem poucos profissionais interessados no assunto. Nesse caso, o professor de classe regular necessita de acompanhamento do especialista para minimizar a sua angústia.

Dessa forma, o objetivo geral foi alcançado porque se constatou que é necessária uma preparação prévia desse professor, a redução de números de

alunos por turma, uma estrutura física adequada e o apoio especializado ao docente regular, um acompanhamento permanente aos pais e uma campanha de conscientização com a comunidade sobre a problemática da inclusão do surdo em classe regular.

Refletindo a respeito da educação como um todo, encontraram-se vários problemas com o próprio processo de aprendizagem em termos qualitativos e quantitativos, pois já se espera menos dos alunos "incluídos". Além é claro, o processo de aprendizagem não ser pensado de forma surda, o que exigiria uma revisão, com a presença de pessoas com deficiência auditiva que possuem essa dimensão.

O próprio currículo precisaria refletir e constituir essa forma surda, uma vez que se caracteriza enquanto dispositivo cultural e social e é fundamental no processo de formação da identidade das crianças.

As comunidades surdas estão despertando e percebendo que foram prejudicados com as propostas de ensino desenvolvidas até então e estão percebendo a importância e valor da sua língua, isto é, a LIBRAS. Os profissionais da área estão tendo mais acesso a informações que são resultados de pesquisas e estudos sobre a Língua de Sinais, possibilitando assim, a retomada dos conceitos estruturados de surdez e de Língua de Sinais.

Estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que a língua de sinais pode ser considerada como língua natural. O reconhecimento dos deficientes auditivos e da sua comunidade linguística assegura o reconhecimento das línguas de sinais dentro de um conceito mais geral de Bilinguismo.

Assim, pode-se falar em integração ou inclusão das pessoas com deficiência auditiva no ensino regular à medida que esses segmentos se mobilizem para tentar minimizar o tema em estudo, certamente estaremos dando um passo definitivo contra a exclusão e a favor da inclusão constituindo um motivo para que a escola se modernize e atenda às exigências de uma sociedade que não admite preconceito, discriminação, barreiras sociais, culturais ou pessoais.

8. REFERÊNCIAS

- AMORIN, M.; COSTA, S.; WALKER, M. **A inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino**. Revista Ramal de Ideias, n. 1, ed. 1, .2011. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n11/artigo6.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 05 de outubro de 1988.
Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.
Acesso: 04 jun. 2019. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bas_es_1ed.pdf. Acesso em 01 ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Especial., 1994.
- BRITO, L. F. et. al. (org.). **Língua Brasileira de Sinais** Brasília: SEESP: Secretaria de Educação Especial., 1998.
- BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades especiais: integração e segregação do aluno diferente**. Canindé/SE: acesso 10/01/2012.
[HTTP://www.educaçaoonline.pro.br](http://www.educaçaoonline.pro.br)
- CARVALHO, R. E. **Temas de Educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 2003.
- CASTRO, J. de C. **Ir e vir. Acessibilidade: compromisso de cada um**. Campo Grande/MS: Gibim, 2013.
- FAVERO, E. A. G. **Direito das Pessoas com Deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008, 200 p.
- GLAT, R. **A integração dos excepcionais: realidade ou mito?** Mensagem da APAE, 1988.
- GLAT, R. **O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão**. Em atualidades da educação bilíngue para surdos. Porto Alegre, Editora Mediação, 1999.
- GOES, M.C.R. (1996). **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, autores associados 1999.
- GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. Colaboradores José Augusto de Souza Peres (et al.).3. ed, 14 reimp. São Paulo: Atlas, 2012.

RINALDI, G. et. al. (org.). **Educação Especial: deficiência auditiva**. Brasília: SEESP,1997. 301 p.

SAMPIERI, R. H.; CALLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia da Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M. T. T. **Bem-vindo a escola: a inclusão nas vozes do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 206 p.

SCOTTI, A. R. Adaptação curricular na inclusão. **Integração**. Ano 9, n. 21, p. 19-20, 1999. Disponível em: <http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/27>. Acesso em: 04 jul. 2019.

SILVA, M. A. Do poder mágico da formação às práticas de formação como projecto e avaliação reflexiva. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Portugal, n. 13, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org>. Acesso em: 04 jul. 2019.

BRASIL x PARAGUAI: ESTUDO COMPARATIVO BASEADO EM PROGRAMAS DE INCLUSÃO DIGITAL

Degenaura Gomes de Andrade Stefaniu

1. INTRODUÇÃO

Os países da América Latina, devido à falta de infraestrutura de informações, enfrentam muitos problemas relacionados a acesso e compreensão das informações. Alguns desses países, como é o caso do Brasil, ainda apresentam problemas relacionados ao analfabetismo, desnutrição infantil e sistema educacional precário que não leva o indivíduo à inclusão na sociedade da informação, por isso é essencial analisar nos programas os níveis de alfabetização digital, informacional e social.

Grande parte da população latino-americana utiliza apenas informações orais. Esse tipo de informação cria usuários dependentes e não produtores de informações, o que leva a uma cultura que propicia a manipulação de informações. Para tentar resolver o problema, os governos, na última década, investiram na criação de telecentros. Assim, milhares de telecentros foram criados com recursos públicos, do terceiro setor e recursos privados, com o objetivo de reduzir a brecha digital.

Este estudo teve como objetivo analisar e refletir sobre a exclusão e inclusão digital na educação dando destaque a algumas condições de maior importância e o tratamento político desse fenômeno no Brasil e no Paraguai. A metodologia utilizada foi exploratória e descritiva com estudo de caso comparativo e pesquisa de campo em três escolas pioneiras do projeto Proinfo em Aracaju- SE, e três escolas, também pioneiras, do Projeto Telecel em Assunção PY.

Os resultados do estudo indicam que a falta de conhecimento tecnológico dos professores das escolas públicas participantes do projeto de inclusão digital influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

A evolução das TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) contribui para impulsionar o desenvolvimento socioeconômico do país, estimula o crescimento, cria novas oportunidades de emprego, melhora as condições de vida e acelera a inserção nesta sociedade globalizada e informativa. No entanto, essa

mesma sociedade possui altas demandas, educacionais, informacionais e tecnológicas.

No Brasil, todos os setores da sociedade, governo, setor privado e organizações não-governamentais trabalharam para minimizar esses problemas. O desenvolvimento da ciência da informação tem sido um elemento-chave para subsidiar a formulação de políticas públicas e programas de inclusão digital e social.

No nosso país vizinho, Paraguai, a ciência da informação também está presente em ações voltadas à inclusão digital e à igualdade social, com a criação no programa de telecentros. O projeto, resultado de um acordo entre o Ministério da Educação e Cultura e a Telefónica Celular del Paraguai (TELECEL), em que ambos se comprometem a apoiar o empoderamento de sistemas tecnológicos que contribuem para a gestão administrativa e pedagógica dos processos de aprendizagem nas instituições de ensino do país, através do projeto piloto Telecentros.

Apesar das diferenças de extensão territorial e populacional há muitos pontos de convergência nas práticas de inclusão digital entre os dois países. Os programas de inclusão digital e social no Brasil e no Paraguai se consolidam na sociedade como um excelente meio de acesso à informação e, por outro lado, expandem a sociedade da informação.

A difusão das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTICs nas estruturas produtivas, assim como a abertura dos mercados financeiros e produtivos reforçam, reestruturam e consolidam as desigualdades econômicas e sociais, que passam a incorporar um novo indicador – a divisão digital ou brecha digital – expressão que indica a separação entre incluídos e excluídos das redes virtuais, da sociedade em rede. (Castells, 1999)

A tecnologia está transformando o mundo. Segundo Ciriaco (2018) já existem mais de 4,1 bilhões de usuários da Internet no mundo; de acordo com a Ericsson (2018) há 7,8 bilhões de assinaturas de telefones móveis para 7,53 bilhões de pessoas no planeta Terra. Isso significa que o número de assinaturas corresponde a 103% dos habitantes com acesso à rede digital global. Com tanta tecnologia, cria-se uma geração tecnológica, a geração Y, chamada geração da Internet.

Os jovens da geração Y têm um relacionamento intenso com ferramentas e recursos tecnológicos contemporâneos, como internet, telefones celulares de diferentes tipos, smartphones, tablets, aplicativos, blogs, entre outros. Com esse arsenal de tecnologias digitais dentro e fora da sala de aula estão exigindo uma rápida revolução nas metodologias de ensino, capazes de estabelecer um caminho sólido para a educação 3.0. entretanto, para uma geração de professores que estudaram e aprenderam a ensinar na era pré-digital, a transmissão de conhecimentos rapidamente se torna um grande desafio.

Não há como negar que tanto no Brasil, no Paraguai como no resto do mundo, as TICs são convertidas em ferramentas necessárias e seu uso é facilmente observado em casa, no trabalho, na escola, nas empresas, etc. Assim, este estudo, foi desenvolvido com o propósito de analisar o uso das NTIC como ferramenta de ensino nas escolas públicas do Brasil e Paraguai, com ênfase especial à alfabetização digital e, em especial como as tecnologias da informação e comunicação são utilizadas por professores e alunos das instituições educacionais públicas. Além destas questões o estudo procurou identificar o status atual dos programas de inclusão digital no Brasil (PROINFO) e Paraguai (TELECENTROS), destacando os programas mais significativos em cada país.

2. REFERENCIAL TEÓRICO NO BRASIL

O Programa Nacional de Tecnologia da Informação na Educação – PROINFO é um programa instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 522, de 09/09/1997, com o objetivo de promover o uso da tecnologia como ferramenta educacional no enriquecimento do ensino público primário e secundário nas escolas públicas brasileiras. O fornecimento de equipamentos ou associação é gratuito mediante adesão à Lei de Registro de Preços do Governo Federal. Além da equipe do Governo Federal, a formação de professores é realizada em associação com os Estados e Municípios. O programa de treinamento de professores foi chamado de PROINFO INTEGRADO. O Estado de Sergipe está representado por um Coordenador Estadual junto ao PROINFO / MEC - UNDIME / SE.

O programa destina-se, portanto, a professores, alunos, técnicos e gerentes, para que possam ensinar, aprender e gerenciar ações educativas com o uso dessas

tecnologias. O MEC já instalou 59.000 computadores em escolas públicas e centros de tecnologia da educação.

O governo do Estado de Sergipe através da orientação dos coordenadores estaduais do ProInfo objetivando o desenvolvimento de atividades que contemplem as seguintes expectativas decide:

Incentivar a criação de novas formas de construção de conhecimento no ambiente escolar através do uso de TICs; disseminar a tecnologia da informação nas escolas públicas para permitir um alto nível de educação de qualidade e modernizar a gestão escolar; aumentar a conscientização e incentivar as escolas a incorporar TICs, educacional e tecnicamente, ajudar escolas e professores a usar a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem; treinar continuamente coordenadores de professores donúcleo de tecnologia educativa e organizadores de laboratórios de informática educativa, orientação e apoio à capacitação dos professores das NTIC, promover o trabalho das escolas com recursos tecnológicos. (GOVERNO SERGIPE - SEED, jan.1997).

A preparação para uso do laboratório de informática é extremamente importante e pode trazer benefícios para toda a comunidade, promovendo o desenvolvimento humano, não apenas na escola. Segundo Niskier (1993),

O computador não é uma ferramenta de desequilíbrio social. Pode ser uma ferramenta de justiça social, uma melhor distribuição de renda pedagógica [...] que o equipamento em qualquer país é um instrumento de igualdade de oportunidades, não aprofundando as desigualdades. (NISKIER, 1993, p.103)

3. REFERENCIAL TEÓRICO NO PARAGUAI

O projeto piloto Telecentros – Tigo em sua comunidade – resultado de um convenio firmado em 2010 entre o Ministério da Educação e Cultura e a Telefónica Celular del Paraguay S.A. (TELECEL) que até novembro de 2013 conseguiu implantar 70 telecentros dos 100 planejados até 2014 em vários departamentos do país.

Por meio do projeto firmado o MEC e a TELECEL se comprometem a apoiar o empoderamento de sistemas tecnológicos que contribuem para a gestão administrativa e pedagógica dos processos de aprendizagem nas instituições de ensino do país. O projeto Telecentros consiste em desenvolver um programa de educação e treinamento de professores que permita o entendimento de teorias educacionais inovadoras, enriquecidas com o uso didático de novas tecnologias; acompanhamento das escolas envolvidas e de seus professores com o apoio do Centro de Desenvolvimento da Inteligência (CDI); fornecimento a 100 instituições educacionais de gestão pública computadores e móveis; prestação sem custo do

serviço de internet por dois anos, a partir do momento da instalação do telecentro, nas instituições beneficiadas com o referido equipamento. O investimento da empresa ultrapassa os 2 milhões de dólares e mais de 20.000 pessoas em quinze departamentos da República são beneficiadas.

Segundo a operadora, o Telecentro Tigo é um contêiner adaptado na forma de uma sala de aula, com conectividade gratuita à Internet (por dois anos), dez computadores e seus acessórios. (Flecha, 2013, Responsabilidad Corporativa de Tigo).

O objetivo não se resume apenas ao fornecimento da infraestrutura, mas, conectar as comunidades remotas ao mundo por meio da tecnologia, oferecer treinamento aos professores, que são a figura chave no processo de aprendizagem. Atualmente, professores e gerentes de instituições de ensino estão usando o telecentro com seus alunos na busca de informações por meio de pesquisa bibliográfica, jogos, vídeos e gerenciamento da Internet.

Cabe ressaltar que esses telecentros estão abertos a todos os membros da comunidade educacional da área (estudantes de outras instituições de ensino, pais mães, professores, outros) mediante solicitação prévia à instituição de ensino onde o telecentro está localizado

4. AS TICS E AS TEORIAS DA APRENDIZAGEM

De acordo com a interpretação de Schunk (1991) a aprendizagem é uma mudança duradoura no comportamento ou na capacidade de se comportar de certa maneira, que resulta da prática de alguma outra forma de experiência.

Os primeiros usos educacionais dos computadores são baseados no ensino programado por Skinner (1985), consistindo na apresentação sequencial de perguntas e na correspondente sanção das respostas dos alunos. Esse uso do computador é chamado ensino assistido pelo computador (ou CAI em inglês, Computer Assisted Instruction): concentra-se em programas de exercícios e práticas muito precisos, baseados na repetição. Sob as premissas da individualização da instrução, o EAO começa um grande boom a partir de meados dos anos 60, com Patrick Suppes (1986).

Como apontam Araújo e Chadwick (1988), cada passo permite ao sujeito abordar o próximo, o que implica que o material deve ser elaborado em pequenas etapas, permitindo inúmeras respostas que devem ser convenientemente reforçadas. A sequência do material será linear e consubstancial ao próprio sujeito na maioria dos casos

5. TIC E BEHAVIORISMO

Abordagens comportamentais estão presentes em programas educacionais que levantam situações de aprendizagem nas quais o aluno deve encontrar uma resposta, com um ou vários estímulos apresentados na tela. Ao fazer a seleção da resposta, reforços sonoros, textos, símbolos etc. são associados, indicando ao aluno se a resposta estava certa ou errada. Essa cadeia de eventos associados constitui o essencial da teoria da aprendizagem comportamental.

6. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM AUSUBEL

Atividades autênticas envolvem o aluno em uma tarefa realista e significativa para seus interesses e objetivos.

“Tarefas autênticas de aprendizado são apresentadas em um ambiente que usa cenários, casos ou problemas. Casos, cenários ou problemas apresentados como estímulo devem incluir um recurso útil para resolver um problema na vida real. Essas características podem ser objetivas mal definidos e complexos, a oportunidade de detectar informações relevantes e irrelevantes, o compromisso ativo / gerador de encontrar, definir e resolver problemas, o envolvimento do aluno em suas crenças e avaliações e uma oportunidade de participar com os outros. pessoas em atividades colaborativas” (YOUNG, 1993, p. 45).

7. RELAÇÃO DAS TEORIAS DE BRUNNER COM AS TICS

Seguindo a José Joaquín Brunner (2000, p.26), podemos afirmar que a educação está passando por uma mudança lenta, mas radical em relação à forma pela qual o conhecimento e o fato da comunicação são compreendidos. Esta mudança está favorecida pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação. A este respeito, o autor afirma:

A educação se depara com a possibilidade de dar uma virada radical, de natureza semelhante às demais, que deram origem, sucessivamente, à escola, depois à educação pública, e posteriormente ao ensino em massa; as três revoluções que alteraram de forma substantiva a maneira de conceber e produzir a educação.

Essa forma de aprendizado força o aluno a usar toda sua capacidade, atenção, relacionamento e inferência, para alcançar um aprendizado efetivo. Durante todo o processo, é necessário que o aluno apele à sua criatividade para resolver situações atípicas levantadas pelo professor e é nesse ponto que reside a verdadeira riqueza do "aprender descobrindo"

8. PRINCIPAIS ABORDAGENS PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS DE JEAN PIAGET

Jean Piaget foi quem desenvolveu uma teoria do desenvolvimento cognitivo da criança. Para Piaget, a inteligência se desenvolve com base em estruturas, que possuem um sistema que apresenta leis ou propriedades da totalidade; seu desenvolvimento começa a partir de um estado inicial em uma marcha em direção ao equilíbrio cuja última forma é o estado adulto; o desenvolvimento psíquico será o resultado da passagem de um estágio de menor equilíbrio para outros cada vez mais complexos e equilibrados; isto é, com base nas noções de estrutura, gênese ou estado inicial e equilíbrio, Piaget desenvolveu uma teoria da inteligência como um processo interno, vinculado ao desenvolvimento de afetividade, sociabilidade, brincadeira e valores morais.

Para alcançar um grande avanço, é necessário treinar e atualizar o corpo docente, além de equipar os espaços escolares com dispositivos e auxiliares tecnológicos, como televisores, gravadores de vídeo, computadores e conexão de rede. A adequação de professores, alunos, pais e sociedade em geral.

9. Relação das teorias de Vygotsky com as TICs

A relação que existe na aprendizagem sociocultural com as novas tecnologias da informação e comunicação, diz-se que o professor é o mediador no processo de ensino e aprendizagem através do computador e dos alunos.

No processo de ensino, ocorre a relação do indivíduo com os diferentes conhecimentos obtidos através das TICs no ambiente em que se desenvolve.

8.2 Conectividade: teoria da aprendizagem para a era digital

Também chamado de conectivismo, baseia seu método de ensino e aprendizado no uso de tecnologia e mídia. A teoria da conectividade ou conectivismo foi criada por Geoge Siemens em 2004. Conectividade é o uso de redes para descrever conhecimento e aprendizado, o conhecimento é distribuído e interconectado. A maioria dos campos é tão complexa que não existe um indivíduo que possa "saber tudo". O conhecimento é então distribuído através de uma rede de indivíduos e, cada vez mais, agentes tecnológicos. A aprendizagem é o processo de aumentar e moldar essas redes de conhecimento.

Uma teoria da aprendizagem também deve levar em conta o contexto mais amplo da sociedade em que ela surge. Para fazer isso, o conectivismo enfatiza o valor da tecnologia em revelar conexões (por exemplo, visualização), permitindo novas associações e geralmente ampliando a capacidade cognitiva das pessoas ao tratar as redes e suas tecnologias afiliadas como agentes cognitivos. do ponto de vista de sua utilidade para a aprendizagem, ele se baseia em três teorias: construtivismo, conversação e conhecimento situado.

10. METODOLOGIA

Esta investigação é caracterizada como exploratória e descritiva, utilizando o estudo de caso e o estudo comparativo como métodos para a realização do trabalho. O método de estudo de caso é uma ferramenta valiosa de pesquisa, e sua maior força é que, através dela mede e registra o comportamento das pessoas envolvidas nos fenômenos estudados, enquanto os métodos quantitativos se concentram apenas nas informações obtidas por meio de questionários. A amostra utilizada para a presente investigação não é probabilística estratificada, pois a seleção da amostra não é aleatória e baseia-se nos critérios do investigador. Foram selecionadas em Aracaju, Estado de Sergipe, três escolas atendidas pelo programa PROINFO. Participaram da pesquisa: 3 diretores, 1 de cada escola; 3 Coordenadores Pedagógicos, 1 de cada escola; 12 Professores. 4 de cada escola;

120 alunos, 40 de cada escola participante do Programa. No Paraguai, foram escolhidas 3 escolas atendidas pelos Telecentros. 3 diretores, 1 de cada escola; 3 coordenadores pedagógicos, 1 de cada escola; 12 professores, 4 de cada escola; e 120 alunos, 40 de cada escola atendida pelos telecentros em 2013. A amostra foi distribuída da seguinte forma:

Brasil – Estado de Sergipe – Aracaju - PROINFO

Colégio Estadual Presidente Costa e Silva – Aracaju-SE.

Colégio Estadual Vitoria de Santa Maria – Aracaju- SE.

Centro de Excelência Ministro Marco Maciel – Aracaju- SE.

Paraguai – Departamento Central - TELECENTROS

Escuela Héroes del Chaco – Juan Augusto Saldívar – Central.

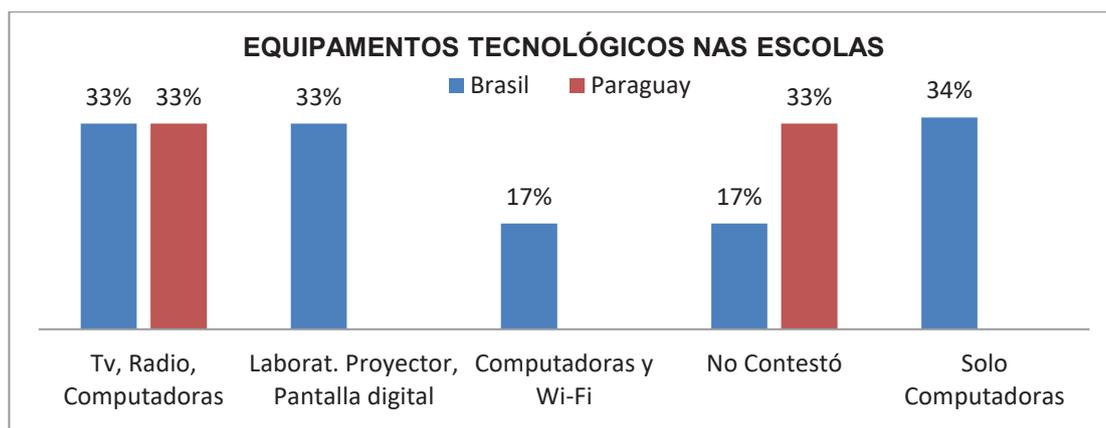
Escuela 355 Zenón Franco – Mariano Roque Alonso – Central.

Escuela Republica Dominicana – Fernando de la Mora – Central.

Os questionários e entrevistas aplicadas aos sujeitos pertencentes às escolas brasileiras participantes do ProInfo e às escolas paraguayas participantes do Telecentros demonstram seus pontos de vista, conforme adiante:

Perguntamos aos diretores e coordenadores das escolas participantes do estudo quais equipamentos tecnológicos estavam disponíveis nas suas escolas.

Gráfico 1

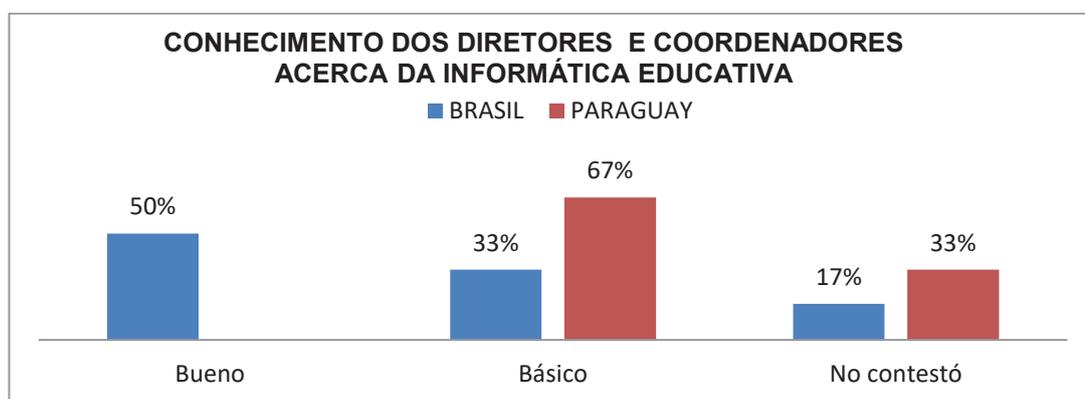


Fonte: pesquisa com os diretores e coordenadores - 2013

As respostas dadas pelos Diretores e Coordenadores das escolas públicas do PROINFO e Telecentros mostram que as escolas brasileiras estão mais equipadas com tecnologias que as escolas paraguayas.

Perguntamos aos diretores e coordenadores das escolas qual o nível de conhecimento que detinham sobre informática educativa.

Gráfico 2

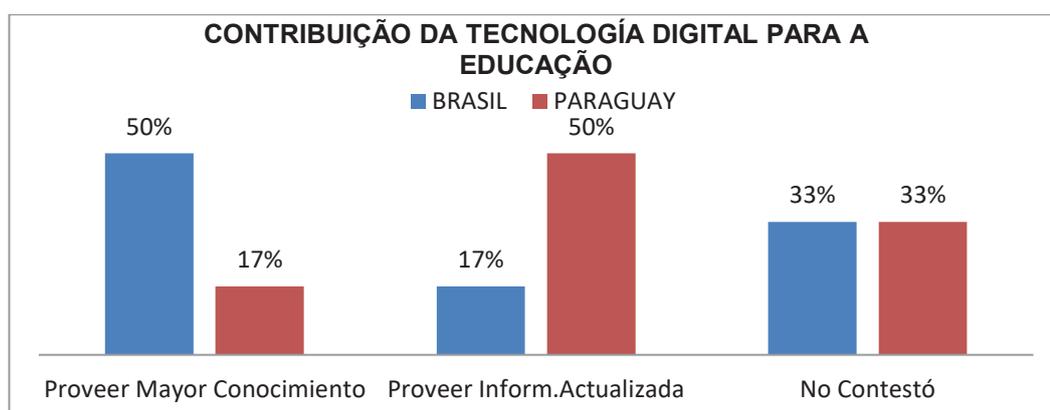


Fonte: pesquisa com os diretores e coordenadores- 2013

Dos diretores e coordenadores brasileiros, 50% afirmam ter bons conhecimentos; 33% apenas o básico; e 17% não responderam à pergunta. 67% dos diretores e coordenadores paraguaios dizem ter conhecimentos básicos; e 33% não responderam à pergunta.

Questionamos os diretores e coordenadores das escolas quanto à contribuição da tecnologia digital para a educação.

Gráfico 3



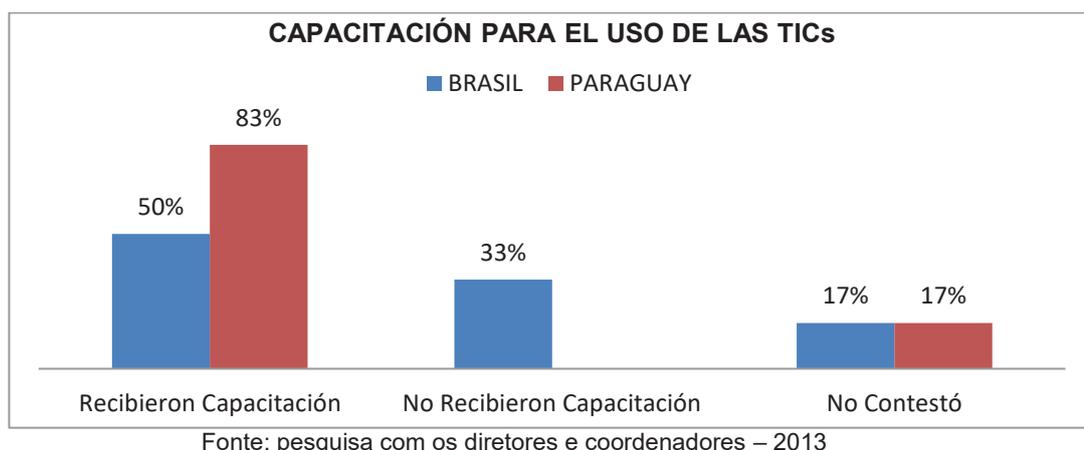
Fonte: pesquisa com os diretores e Coordenadores – 2013

Para 50% dos diretores e coordenadores brasileiros a maior contribuição da tecnologia digital é fornecer mais conhecimento; 17% fornecer informações

atualizadas; e 33% não responderam à pergunta. Para 50% dos diretores e coordenadores paraguaios é fornecer informações atualizadas; 17%, fornecer mais conhecimento; e 33% não responderam à pergunta.

Solicitamos aos diretores e coordenadores das escolas informar se recebem ou receberam algum tipo de capacitação para trabalhar com o uso das TICs.

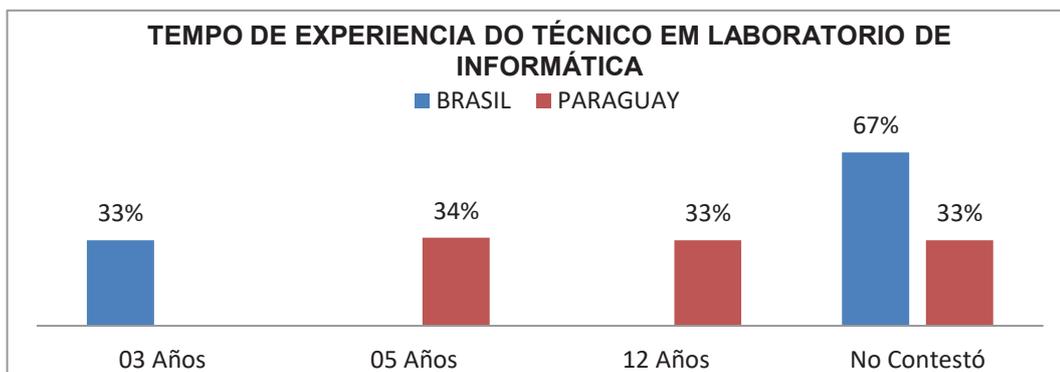
Gráfico 4



A esta solicitação, 50% dos diretores e coordenadores brasileiros informaram que receberam treinamento; 33% que não receberam treinamento; e 17% não atenderam à solicitação. À mesma solicitação, 83% dos diretores e coordenadores paraguaios informaram que receberam treinamento; e 17% não atenderam ao pedido.

Questionamos os professores técnicos de laboratório de informática qual o tempo de experiência de cada um na função.

Gráfico 4

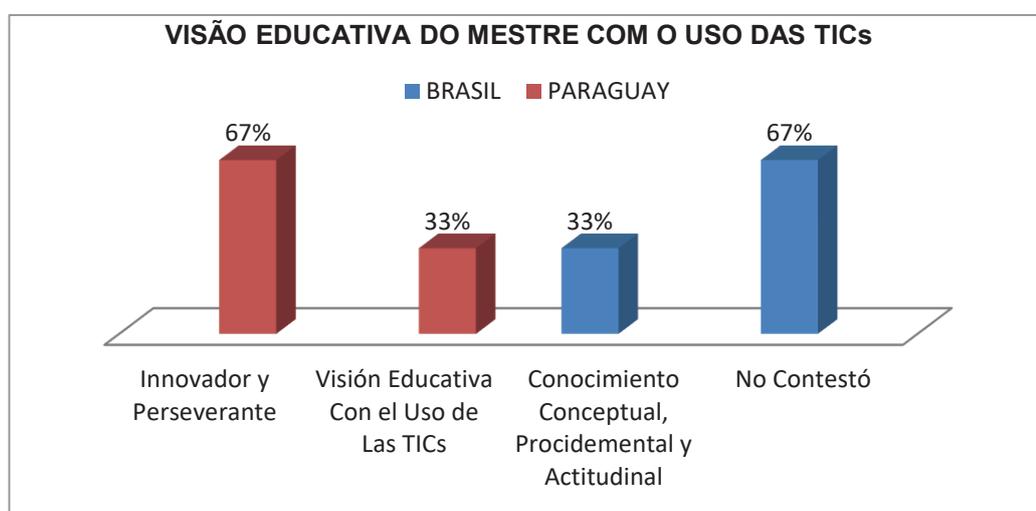


Fonte: pesquisa com os professores técnicos de laboratórios – 2013

Nas respostas dos técnicos de laboratório de informática brasileiros se vê que 33% possuem apenas 03 anos de experiência; e que 67% não responderam à questão. Entre os técnicos dos laboratórios das escolas paraguaias, 33% têm 12 anos de experiência; 34% têm 05 anos de experiência; e 33% não responderam à questão.

Foi perguntado aos professores técnicos de laboratórios das escolas participantes que visão deve ter o mestre com o uso das TICs.

Gráfico 5

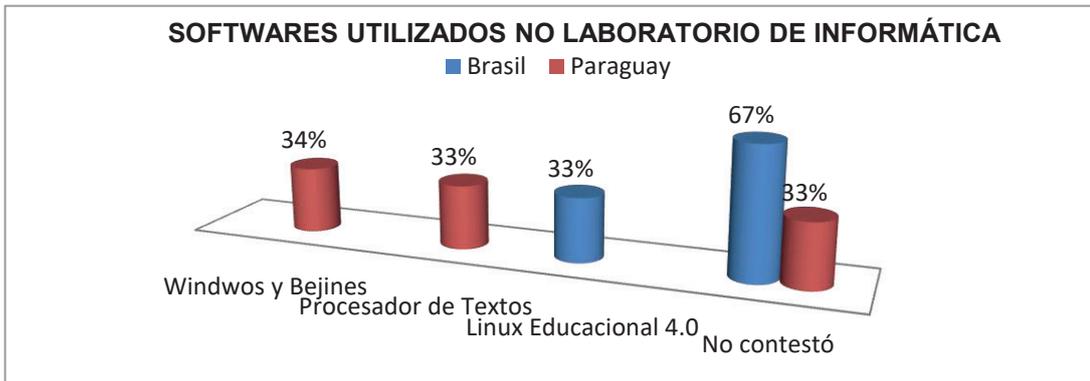


Fonte: pesquisa com os professores técnicos de laboratório – 2013

Para 33% dos professores técnicos de laboratórios de escolas brasileiras, o professor deve possuir conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais; e 67% não responderam à pergunta. Para 67% dos professores técnicos dos laboratórios dos Telecentros, ele deve ser inovador e perseverante; para os outros 33%, deve ter uma visão educacional com o uso das TICs.

Perguntamos aos professores técnicos de laboratórios das escolas participantes quais softwares são utilizados nos laboratórios das escolas.

Gráfico 6

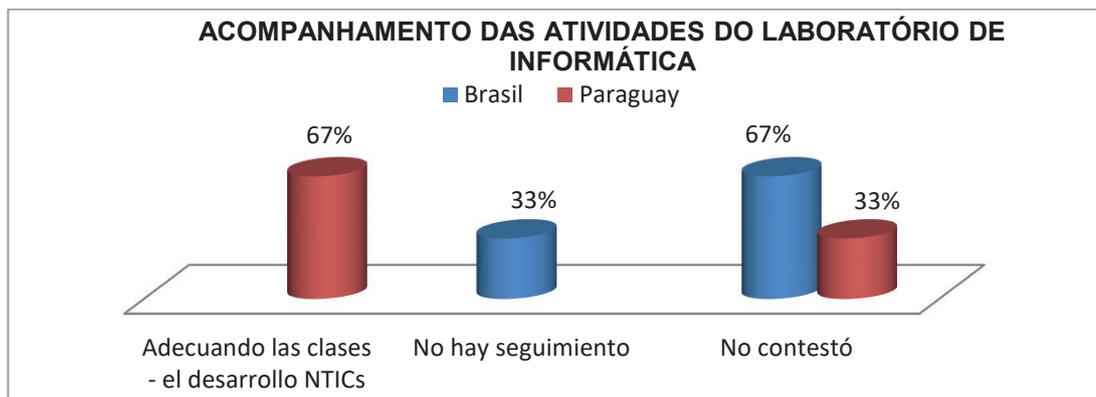


Fonte: pesquisa com os professores técnicos de laboratórios – 2013

O estudo revelou que 33% dos professores das escolas brasileiras disseram que usam somente o software Linux educacional, versão 4.0; e os outros 67% não responderam. 34% dos professores das escolas do Telecentros responderam que são utilizados os softwares Windows 7 e G. Bejines; 33% disseram que usam processador de textos e planilhas para ensinar; e 33% não responderam à pergunta.

Foi perguntado se há acompanhamento das atividades de laboratório.

Gráfico 7



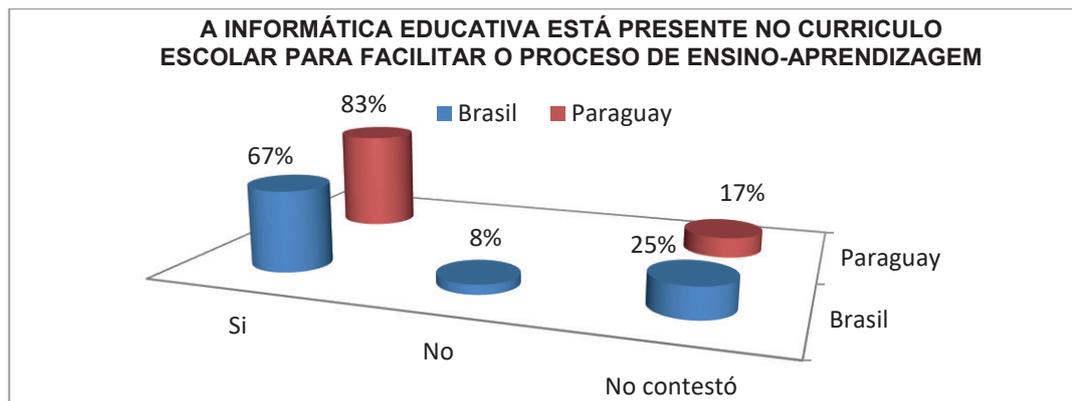
Fonte: pesquisa com os professores técnicos de laboratórios – 2013

A pesquisa apontou que 33% dos professores das escolas do PROINFO disseram que não há acompanhamento porque o governo decretou a extinção da função do professor articulador; e 67% não responderam à pergunta. 33% dos professores das escolas do Telecentros responderam que o acompanhamento do DTIC nos laboratórios de informática é adaptado às aulas em algumas disciplinas,

como: espanhol, história e projetos da Instituição; e 33% não responderam à pergunta.

Perguntamos aos professores das escolas participantes se a informática educativa está presente no currículo escolar como facilitador do ensino-aprendizagem.

Gráfico 8



Fonte: pesquisa com os professores – 2013

Constatou-se que 67% dos professores de escolas brasileiras afirmaram que a informática educacional está presente no currículo escolar como um recurso para facilitador do processo de ensino-aprendizagem; 08% disseram que não está presente; e 25% não responderam à pergunta. 83% dos professores do Telecentros responderam que a informática educacional está presente no currículo das escolas como recurso para favorecer o processo de ensino-aprendizagem; e 17% não responderam à pergunta.

Foi perguntado aos professores quais recursos são oferecidos pelas escolas para mantê-los atualizados.

Gráfico 9

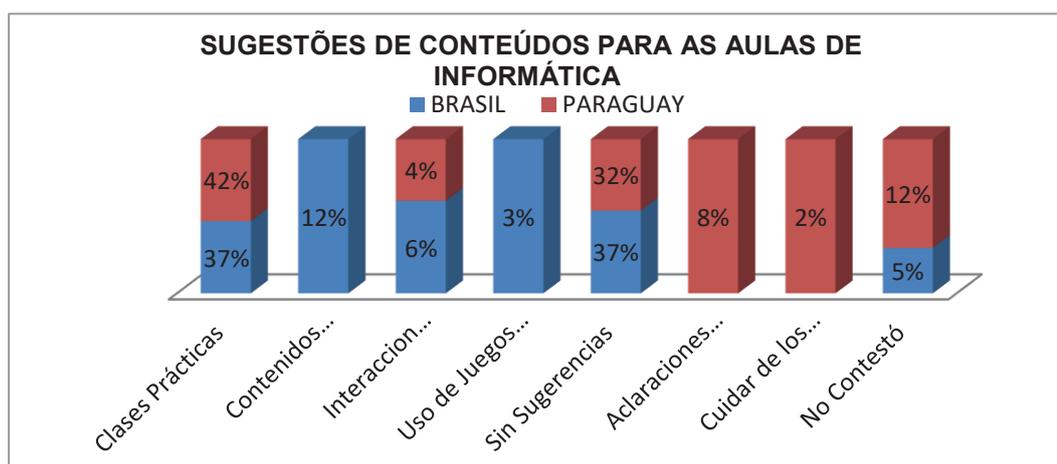


Fonte: pesquisa com os professores -2013

Foi detectado que, 33% dos professores de escolas do ProInfo responderam que oferecem laboratórios de informática e treinamento; 17% que treinam apenas para fornecer a educação necessária; 17% afirmam que não ofertaram nenhum tipo de recurso; e 33% não responderam à pergunta. 25% dos professores das escolas do Telecentros responderam que ofertaram laboratório de informática e capacitação; 25% disseram que oferecem apenas capacitação; 17% disseram que oferecem uma biblioteca; 08% disseram não oferecem quase nada para mantê-los capacitados e atualizados; e 17% não responderam às perguntas.

Perguntamos aos alunos das escolas participantes que sugestões tinham como proposta para os professores discutirem nas aulas de informática.

Gráfico 10



Fonte: pesquisa com os estudantes – 2013

Os alunos das escolas públicas do ProInfo responderam: 37% dos alunos propõem aulas práticas; 12% dos alunos propõem adicionar conteúdo atualizado; 06% sugerem que o conteúdo tenha maior interação tecnológica; 03% sugerem o uso de jogos educativos; 37% dos estudantes disseram não ter sugestões; e 05% não responderam à pergunta. Os alunos das escolas do Telecentros responderam: 42% dos alunos propõem aulas práticas; 08% propõem esclarecer o conteúdo detalhadamente; 04% que o conteúdo apresente maior interação tecnológica; 02% sugerem observar maiores cuidados com os computadores; 32% disseram não ter sugestões; e 12% não responderam à pergunta.

11. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação de governos e empresas com responsabilidade social em promover a inclusão digital e tecnológica de parte expressiva da população privada de recursos financeiros encontrou em muitos profissionais da educação uma barreira difícil de ser transposta - a falta de motivação e preparação. Desmotivação para atualizar seus conhecimentos porque têm medo e se consideram incapazes de aprender o gerenciamento de novas tecnologias, principalmente o computador, e acabam fugindo de suas responsabilidades. O compromisso de estar preparado como educador para melhor auxiliar na formação intelectual de gerações de jovens ansiosos por conhecimentos e acessar o mundo tecnológico acabam e ficando sem orientação, sem supervisão, perdendo a inestimável oportunidade de aumentar seus conhecimentos, de criar e também aprender com o professor os limites e responsabilidades e, infelizmente, eles consideram diversão o uso da tecnologia.

Nas visitas, consultas com os professores e observações realizadas nessas escolas, verificamos que o PROINFO oferece regularmente treinamentos e atualizações e que a participação do professor é gratuita, ou seja, os professores não são obrigados a participar dos treinamentos. Outro ponto viável foi que o governo, como forma de motivar o professor a usar as tecnologias como uma valiosa ferramenta de apoio ao ensino, doou a cada um dos professores um computador equipado com uma configuração básica capaz de lhe proporcionar a preparação de suas aulas e avançar na Pontos de estudantes para pesquisa.

As novas tecnologias digitais, principalmente computadores, preocuparam muitos professores, incluindo os participantes do PROINFO e TELECENTRO, que acham que podem substituí-los. Essas chamadas novas tecnologias substituem os recursos da lousa e do giz para os professores, que continuam sendo inseridos no contexto da escola agora como assistentes, mediadores do processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Educadores e estudantes que não se integram ao contexto da aprendizagem serão marginalizados porque o impacto social será inevitável devido aos avanços tecnológicos. As tecnologias usadas nas escolas devem ser educacionais, comunicativas e informativas, e não apenas a alfabetização em que os alunos aprendem o idioma básico do computador.

Os resultados da investigação indicam que a falta de conhecimento tecnológico dos professores das escolas públicas participantes deste estudo influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

12. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J.B. y CHADWICK, C.B. (1988). **Tecnología educacional. Teorías de la instrucción**. Barcelona. Paidós.p.40-41

BRASIL. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional - PROINFO**, criado pelo Ministério da Educação, através da portaria nº 522 em 09/04/1997.

BRUNNER, J. (1998). **Desarrollo cognitivo y educación**. (3ra. Ed.). Madrid: Morata, p. 158. ARAÚJO, J.B. y CHADWICK, C.B. (1988). Tecnología educacional. Teorías de la instrucción. Barcelona. Paidós, p. 67.

CASTELLS, Manuel. **La ciudad informacional. Tecnologías de la información, estructuración económica y el proceso urbano-regional**. Madrid: Alianza Editorial, 1995. p.19.

MARTÍ, E. (1992). **Aprender con ordenadores en la escuela**. Barcelona, ICE-Horsori, p. 65. Y pág. 82. MARISA PAGANO C. (2007).La Cultura Juvenil de los videojuegos y su incorporación en el aula a través de las TICs.

NISKIER, Arnaldo. **Tecnologia educacional: uma visão política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

SERGIPE. Decreto n.16.396, de 20.03.1997. **Documento Base do Plano Estadual de Educação de Sergipe**.

SKINNER, B.F. (1985). **Aprendizaje y comportamiento**. Barcelona. Martínez-Roca, p. 74.

VYGOTSKI, L.S. (1979). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona. Crítica, p. 133.

EDUCAÇÃO, ENSINO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Edineide Rocha Santos

1. INTRODUÇÃO

A educação no Brasil, no momento mais atual entrou em debates de escola sem partido, perfil conservador de ensino, escolas militares, educação empreendedora e financeira. A agenda 2030 da ONU, em que pauta a educação para um desenvolvimento sustentável, flui para a autonomia social, corrobora ser uma grande influência nas bases da educação nacional. Neste aspecto, este estudo questiona se de fato a educação brasileira tem se reportado como mais reativa em sua qualidade de ensino, no seu fazer docente educacional, do que mais propulsora à liberdade de aprender? É uma pesquisa bibliográfica consolidando um artigo de revisão a partir de fontes antes publicadas sobre a temática em questão.

Esta pesquisa discorre sobre a educação na atualidade como agente da transformação social através do ensino em que a escola se insere como uma propulsora da integração aluno, fazer pedagógico, aprendizagem e sociedade.

Questiona-se a escola e os professores serem ainda produtos de uma ideologia endossada de pleitos e conflitos que permearam a educação brasileira convergindo para um partidarismo em que o ensino passou a ser capitaneado por um pensamento reativo.

O objetivo geral deste estudo é validar o ensino como um processo a ser ministrado imparcialmente no contexto escolar. Justifica-se este objetivo, assim como o estudo na compreensão de que a escola como representante de uma comunidade não deve se distanciar da realidade de ensino e aprendizagem em que se inserem os seus alunos, para isto devendo ser atrativa às soluções, e não às causas geradoras dos problemas que se impetram na vida e na aprendizagem dos alunos.

De modo específico esta pesquisa objetiva defender a imparcialidade da escola em dar livre expressão ideológica aos alunos enquanto aprendentes. Ainda se objetiva defender a herança ideológica reativa estar presente na formação docente refletindo no seu fazer pedagógico. É um artigo que estimula melhor

aprofundamento em estudos sobre política e filosofia educacional e tem sua utilidade para áreas de educação e currículo escolar.

Pacheco (2014) assevera que a escola é produto histórico de uma época e de necessidades sociais da modernidade. Neste sentido se defende que a escola deve se integrar ao contexto social em que está inserida.

É uma pesquisa bibliográfica que consolida o estudo como artigo de revisão a partir de fontes já publicadas e ao que infere Gil (2008), as quais podem ser livros, artigos, teses, revistas e monografias. Os objetivos específicos visam defender que a escola para ser uma agente de transformação social coerente e imparcial, deva dar vez e voz aos anseios e acultramento dos alunos e da sociedade circundante ao espaço escolar.

Ainda objetiva-se validar que os professores e a escola são produtos de uma formação atrelada aos conflitos, assim se reproduzindo na escola teorias e processo educativos frutos de diretrizes educacionais que a isto de coadunam, trazendo aos alunos uma conotação reativa e não emancipadora. Portanto, a pesquisa está atrelada às áreas da filosofia e política educacional e tem sua utilidade para estudos sobre currículo e emancipação de ensino.

Sendo assim, a mudança da educação é uma das principais áreas estratégicas para romper com a lógica da desigualdade. Mas para isso a escola não deve estar filtrando ensinamentos atrelados a manchas históricas da desigualdade no Brasil; é preciso educar de acordo com o que de pronto se precisam os alunos para se emanciparem socialmente.

Muitas propostas educativas foram concebidas no Brasil nos últimos (150) cento e cinquenta anos objetivando práticas vinculadas aos ideais da autonomia e da gestão democrática. Estas propostas recebem várias nomenclaturas como escolas livres, progressistas, libertárias, alternativas e democráticas. Pouca partiram para o campo da educação financeira, da educação para o empreendimento.

Apesar de não haver um consenso sobre as nomenclaturas se optou neste trabalho pela utilização do termo educação alternativa utilizado por Miller (2004), que concebeu um mapa conceitual para comparar e avaliar diferentes abordagens educativas, selecionando a aprendizagem baseada em liberdade de ensino para o aluno, numa pedagogia crítica, mas numa compreensão mais pragmática do ensino.

Essa concepção mais pragmática requer melhor adaptação aos anseios sociais e aos preceitos que se perfazem no sentimento, vontades e expectativas dos

alunos enquanto ser coletivo e social, pelo qual escola e professores em suas abordagens educativas devem representar mais ao aluno do que suas próprias concepções.

2. EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: A ESCOLA E ENSINO COMO FUNÇÃO SOCIAL

Na educação no Brasil nas décadas de 30 e 40 durante o século XIX e começo do século XX, foram feitas várias tentativas para estruturar o ensino secundário, pois ele se encontrava em total abandono, onde cada estado comandava o ensino de forma a obter privilégios. No início da década de 30 não existia formação para professores do ensino secundário, só sendo possível após a criação das Universidades em São Paulo e no Distrito Federal, em 1934 e 1935, respectivamente.

Com a vitória do movimento revolucionário de 1930, o novo governo parecia hesitar em tomar decisões para reorganizar o sistema educacional no país. Mas é preciso salientar que as primeiras medidas relativas a educação foram tomadas ainda em 1930, período em que ocorre a criação do Ministério da Educação e Saúde tendo como Ministro Francisco Campos, o qual tomou medidas a respeito do Ensino Superior, ensino comercial de nível médio e superior, sendo que essas medidas foram as primeiras a serem tomadas em nível nacional.

Os educadores passaram a exigir do governo uma verdadeira política para a educação, sendo firme e abrangente; por isso em dezembro de 1931 houve a IV Conferência Nacional de Educação que tinha como tema geral “As Grandes Diretrizes da Educação Nacional”. Nesta, Getúlio Vargas, então presidente do Brasil, convidou todos os educadores presentes a elaborar um documento em que eles definiriam o sentido pedagógico da revolução, que acabara de acontecer, comprometendo-se a adotar as diretrizes que estivessem contidas no documento.

Esse documento resultante da conferência foi denominado Manifesto dos Pioneiros da Educação, sendo divulgado em 1932. Onde proclamava a necessidade de um “Plano unitário de ensino, uma solução global para os problemas educativos, no qual as reformas educativas fossem vinculadas às reformas econômicas” (PAVANELLO, 1989 p. 135, apud PAIVA, 1985 p.123).

Após esse manifesto, várias conferências trouxeram a importação de filosofias e ideologias sobre as conjecturas teóricas e metodológicas da educação brasileira, chegando ao século XXI como um fragmento de pensamentos e correntes ideológicas que refletem no ensino. Neste aspecto de modo mais revoltoso.

Alguns filósofos da educação reprodutivista, da qual são representantes Bourdieu e Passeron, afirmam que a escola é um agente de “inculcação ideológica”. Para eles a escola contribui para a preservação do poder das classes dominantes e para isso reproduzem os conhecimentos e valores necessários a transmissão social das desigualdades e injustiças.

Para Portella (2016), somente a partir da década de 1990 o Estado começou a exercer de forma mais abrangente a sua função fiscalizadora e controladora das políticas educacionais no Brasil saindo dessa perspectiva de subserviência política.

O Governo Federal, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), instituiu um Currículo Nacional a ser seguido por todas escolas públicas do país. Logo na introdução dos PCN's, o então Ministro da Educação Paulo Renato Souza afirma que se trata de (...)

(...) um instrumento útil nas discussões pedagógicas em sala de aula, na elaboração dos projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material (PCN, 1997:05).

Contudo, outras determinações institucionais como os sistemas de avaliação nacional e o financiamento da educação através do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Fundamental e Valorização do Magistério), acabam impondo aos Parâmetros Curriculares Nacionais como de fato o currículo nacional e não apenas uma orientação como o nome sugere.

Com a nova Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, após anos de sua hegemonia, se segue a ela o Novo plano Nacional de Educação e atualmente a Base Nacional Comum Curricular, BNCC, como documentos de diretrizes oficiais da educação do Brasil. Essas diretrizes se somam a um perfil de formação docente e a uma cultura diretora que fomenta a autonomia da educacional brasileira.

A educação na década de 1990 ganhou grande ênfase nas discussões mundiais, sendo tema para encontros, conferências e diversos eventos por meio dos quais os países desenvolvidos e as organizações internacionais como Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura, UNESCO, o Banco

Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento e o Banco Mundial, BM, todos BIRD discutiam o futuro da educação nos países em desenvolvimento.

No Brasil, muitas das diretrizes apresentadas foram explicitadas no Plano Decenal de Educação, o qual refere-se a diversos consensos definidos enquanto exigências ao mundo do trabalho.

A escola possibilita a apropriação coletiva do saber, contribui para o aumento do capital, inclusive pelo aperfeiçoamento técnico e teórico do trabalhador. Mas pode, também, desvelar os fundamentos da divisão social do trabalho, contrariando os interesses das classes dominantes. Assim, o sistema capitalista tenta neutralizar os efeitos da escola, limitando o acesso a ela, fragmentando, distorcendo e esvaziando o saber ali transmitido.

Por outro lado, a escola, não se moldou aos ensinamentos da economia, da educação financeira, do preparo para o empreendedorismo que supera os limites das classes abastadas. Parece que a escola em seu ensino se posicionou como sendo pública e de baixo crédito no ensino que gera a transformação social, da escassez ao progresso social e à qualidade de vida dos seus alunos. Neste dilema, surgem leis, decretos, planos educacionais e várias diretrizes; e aos professores são atribuídas responsabilidades e culpas pelo fracasso escolar.

De acordo com Mello (1995), a mundialização da educação, o caminho a fazer para alcançar a “educação de qualidade” ocorreria a partir de um aumento de recursos financeiros. Uma melhoria para o desenvolvimento educativo equitativo demandaria a melhoria da preparação e motivação docente. Neste sentido, se optou no cenário Brasileiro por uma política de formação docente e na última década se procura melhor valorizar ao professor.

Nas últimas décadas a valorização de salário do professor tem ganho perfil notório no âmbito do Governo Federal, mas os municípios não creditam esse interesse e atrasam salários nem cumprem pisos salariais determinados pelo Governo Federal. É uma educação de contraste, que gera revoltas no seu público interno, os professores.

De acordo com Saviani (2011) na década de 1990, a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada, organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado bem como do setor público é propulsor de diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países e tinham como objetivo, reduzir custos, encargos e investimentos públicos, numa

transferência destes para a iniciativa privada e para organizações não governamentais.

Na Educação se partiu para um tecnicismo e uma educação voltada para o trabalho. O ensino de Jovens e Adultos ganha destaque. A pedagogia da autonomia de Paulo Freire encontra seu espaço nos aportes teóricos sobre a educação Brasileira. Se chega ao século XXI com uma educação mista de conflitos ideológicos e lógica política do momento.

Com a tecnologia em voga, a educação se ver pressionada e se inovar diante dos avanços na comunicação virtual. Nesse processo, Silva (2013) destaca que a LDB/96 propõe que o currículo e a organização pedagógica do Ensino Médio, ainda que de forma genérica, confirmam especial ênfase à educação tecnológica que deveria ser capaz de relacionar teoria e prática, mundo da ciência e mundo do trabalho.

De acordo com Escudero (2011) se percebe que os sistemas escolares se encontram repletos de paradoxos e de dilemas, pois, ao mesmo tempo em que são depositadas tantas expectativas em relação à educação, as políticas que a ela se aplicam encontram-se mais preocupadas com interesses reduzidos e tangencialmente educativos. Ao mesmo tempo em que a educação é responsabilizada por uma série de problemas de ordem social, moral e econômica, ela é também considerada como elemento fundamental para a reestruturação econômica, para a solução de problemas sociais e culturais emergentes.

A educação é por suas origens, seus objetivos e funções, um fenômeno social, estando relacionada ao contexto político, econômico, científico e cultural de uma sociedade historicamente determinada.

Conforme Pinto (1989, p. 29), “A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. De tal conceito, pode-se deduzir que, não obstante a educação ser um processo constante na história de todas as sociedades, ela não é a mesma em todos os tempos e em todos os lugares, e se acha vinculada ao projeto de homem e de sociedade que se quer ver emergir através do processo educativo. Saviani (1991, p.55) afirma que:

O estudo das raízes históricas da educação contemporânea nos mostra a estreita relação entre a mesma e a consciência que o homem tem de si mesmo, consciência esta que se modifica de época para época, de lugar

para lugar, de acordo com um modelo ideal de homem e de sociedade. (SAVIANI, 1991, p.55).

Dessa maneira, verifica-se que a educação é um processo social que se enquadra numa concepção determinada de mundo, a qual determina os fins a serem atingidos pelo ato educativo, em consonância com as ideias dominantes numa dada sociedade.

No século XXI, dentre as várias abordagens à educação, uma a se considerar é a sua função social a ser desempenhada. Numa era de tecnologias, a educação brasileira requer em sua configuração como pilar social ser uma educação para o contexto das sociedades modernas.

Cortella (2016) corrobora a educação ser sistemática, deliberada, e mesmo institucionalizada ser popular e atender a fluente cultura que o Brasil adota. Segundo Cortella (2016), naquele momento se vive na era do conhecimento. Entender a materialização da educação, nos mais remotos municípios do Brasil é compreender a família, a cultura, o lazer e os mais intrínsecos nichos sociais que são desbravados nos diversos constructos teóricos que sobre ela se perfaz.

No pressuposto de que a educação é fundamentada no conhecimento, de acordo com Cortella (2016), o momento social sempre é importante à área da educação escolar. Neste sentido, ele discorre que há muita disponibilização de estruturas para elevação deste conhecimento.

É inegável que existem diferentes modos de formação; que professores estão cada vez mais atualizados, mas é preciso compreender que com as ferramentas de mídia virtual, com as redes sociais, com a comunicação online, a transformação no currículo educacional tem que estar em pauta.

Gadotti (1995) já assumia a crítica de que a educação deve se instrumentalizar e se capaz de acompanhar as transformações sociais. Na atualidade, ser social, como agente de transformação social, a educação não se perfaz mais num campo de luta sindicalista, com ideais revoltosos; a defesa das causas sociais, atrelada a uma formação de um alunado crítico, requer conexão da escola com temáticas como educação financeira, geopolítica, artes, letras, história crítica, filosofia educacional e no campo das exatas se ter um fazer prático.

De acordo com Brasil (2013), a educação deve se afirmar em valores e ações que possam contribuir para uma sociedade mais humana socialmente. Deve

estar alinhada ao desenvolvimento sustentável e em suas competências na Base Nacional Comum Curricular, mais precisamente a competência número 2, ela deve ter como competência na educação básica o estímulo à curiosidade intelectual, para isto deve se apropriar da ciência, ser investigativas, analítica, crítica, criativa, aderir à pesquisa e a tecnologia e estar transversalmente atrelada a inclusão e áreas da valorização humana.

Na mesma Base Nacional Comum Curricular- BNCC, é previsto as redes de ensino nos diversos municípios se adequarem às diretrizes gerais da educação contidos no documento da BNCC, mas complementar parte do currículo educacional com partes diversificadas que atendam à todos os aspectos da regionalidade em que a sociedade, escola, ou entidade de ensino esteja inserida. É uma forma de valorizar, a cultura, os costumes, valores e as características regionais específicas inerentes à realidade dos alunos. É um meio de se fazer social. Não estar alienada da pluralidade social.

Gadotti (1995) projetava a educação ser pertencente ao fazer coletivo como agente de transformação social; ser instrumentalizada com as tendências e conhecimentos da sociedade circundante, a qual propunha ser participativa na escola.

O mudar o comportamento, que é defendido por Gadotti (2005), se aplicado aos alunos como signos da aprendizagem, também o é válido par a escola enquanto dinâmica no acompanhamento da fluente evolução social. Neste aspecto estar em meio ideológico, fomentar formação de professores, e estes por sua vez, na formação dos seus alunos, aderirem à modelos utópicos de concepções formativas para que os alunos atendam às exigências sociais, talvez não o seja um caminho eficaz na atualidade social.

A BNCC corrobora que os currículos escolares devem ter comunhão com a formação e desenvolvimento global humano, entre outras dimensões, na social.

De acordo com Gadotti (1995), numa concepção educacional contemporânea, aquém do pensamento social de John Dewey, a educação no Brasil numa perspectiva social está atrelada ao pensamento educacional do Paulo Freire.

Após passar pelo movimento da escola nova, pelos ideais marxistas, a escola como reprodutora do pensamento acadêmico e de formação adotada no Brasil se perfaz numa escola que promova ações para consolidação do fazer real e se envolva na luta por direitos sociais ofertando aos alunos, processos ideológicos e

alternativas que esteja inclusa na participação social e na universalidade dos direitos humanos.

Como mecanismo de ajuste mental, pessoa e social dos alunos ao contexto de mundo em que vivem, que pertencem, é preciso que a escola vá mais além de pleitos revoltosos. A Própria BNCC reconhece que a educação básica do Brasil deve atender a preceitos de formação do alunado que estejam condizentes com a agenda mundial da ONU para 2030. Neste sentido, não devem ser desprezadas temáticas como produção sustentável, formação para empreendedorismo, educação financeira, captação de rendas, economia e administração.

São temáticas sugeridas que de algum modo se fizeram distantes dos currículos educacionais influenciados por culturas vitimistas em que o professor tem na sua formação uma matriz curricular dosada de como a sociedade reagir contra o capital, mas distante do como agir para ser parte do capital social de que tanto seriam vítimas.

A educação na contemporaneidade, ainda influenciada pelo construtivismo, se mostra instrumentalizadora; ao que infere Borges et. al. (2018), tem um teor democrático no ensino, se busca pela experiência, pela solução de problemas, adere a projetos e assume conotação globalizante, mas em aspectos como a alfabetização de jovens e adultos, na educação no campo, se aborda necessidades mais imediatas no currículo escolar, se conflui para o advento da tecnologia, mas não condizem com as informações que movem pessoas na rede digital. “à escola está ultrapassada, pois, as redes interligam e ensinam tudo o que aprendemos dentro de quatro paredes.” (BORGES, et. al., 2018, p. 17). A educação deve ter uma conotação de ensino para o social e para isso deve estar a escola o mais próximo da cultura que a circunda.

Outra prerrogativa de discussão é que a sociedade atual em que se inserem os alunos está intrínseca ao diálogo digital. Nisto a escola deve se adequar a um ensino que interaja com as melhores metodologias para estabelecer essa comunicação entre ela, o aluno e a expressão social que circunda à aprendizagem dos alunos.

O desenvolvimento sustentável, a natureza e a geografia que sustenta a vida no nosso planeta é outra agenda que está presente nos moldes das diretrizes da educação básica no Brasil, principalmente na BNCC. Neste aspecto a educação

para o social perpassa o zelo pela natureza e o desenvolvimento sustentável do planeta.

As demandas de educação financeira, educação para o campo e empreendedorismo ainda se fazem pouco presente no currículo escolar. O movimento marxista na escola, na formação dos professores deteve pouco espaço para uma educação mais direcionada a um perfil de ensino de desenvolvimento social empreendedor, ficou mais do lado da reatividade social.

Neste quadro educacional, cabe questionar qual deve ser o perfil do educador, do professor que educa para o social? Deve ser uma educação de revolta, de partidatismo contra forças que atuam a favor e contra a sociedade com diferenças de classe, ou uma educação em prol de plurieducar aos alunos para uma consciência de todos os mecanismos e áreas que fazem parte da engrenagem social? Seria a educação financeira um caminho?

3. O PROFESSOR COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL PELA EDUCAÇÃO

Em sua formação, o professor é agente passivo e ativo de uma estrutura ideológica em que os intelectuais do passado moldaram um pensamento e consolidaram em uma cultura educacional. Neste aspecto surgiram as várias correntes teóricas educacionais que de algum modo, através da escola, deixaram suas contribuições na conjuntura social herdada das várias teorias sociais.

A escola brasileira padece de suas heranças históricas colonialistas e escravagistas em que a democracia tão incoerente mantém “a maioria da população culturalmente alienada e afastada das decisões políticas. ” (PACHECO, 2014, p.111). e estão paradas no tempo "ignorando que os contributos das neurociências e a emergência da web 2.0 [...] prefiguram mais do que uma revolução tecnológica: uma revolução social e cultural.” (PACHECO, 2014, p.115. grifo do autor.).

Para Félix (2018), quando se discute educar no tempo presente, se pensa nas diversas teorias educacionais, no ensinar e aprender e numa perspectiva de que o professor enquanto educa, foi, e o é, educado. Neste aspecto, postula que o professor na atualidade tem papel primordial numa educação cidadã.

Numa perspectiva de o professor ser agente da transformação social, pela educação, Félix (2018) corrobora numa perspectiva freiriana que é preciso

apresentar atitudes de diálogo e as decisões serem pensadas em termos de ensino e aprendizagem deixando o professor como mediador.

Para que se possa contribuir na construção da consciência crítica de seus alunos, de acordo com Gramsci (1995), o professor deve ter um papel integrado no processo histórico em que se insere. Isto significa não estar alienado ao processo de transformação social em que permeia uma sociedade interativa, midiática, conectada como o mundo de empreendimento, de concursos, de estudos para formação profissional, de um ensino mais direcionado a realidade social, do que aos pressupostos ideológicos que gerenciaram o pensamento de formação docente nos anos 80. Um pensamento pós-ditadura militar de reação e desmandos.

Os novos educadores, ao que discorre Cortella (2016), não devem abandonar o clássico que ainda é pungente nas cátedras curriculares de ensino, mas o professor necessita desenvolver internamente a consciência do papel que desempenha e daquilo que realmente é, não deve ser morno no seu processo histórico; e sim está integrado ao que de fato está sendo a sua sociedade. Pois os alunos aí estão. E a escola está sempre um passo atrás ao pensamento evolutivo do aluno. Ou do pensamento negativo destes, dadas às diversas influências sociais que se projetam sobre a escola “[...] dentro do processo histórico no qual se insere” (GRAMSCI, 1995, p.12).

O processo de aprender e ensinar em uma dimensão contra hegemônica pressupõe práticas educativas que permitam a construção de saberes, indo além da simples reprodução de informações.

Conforme Gramsci (1995) revela a preocupação com tal questão quando faz referência ao acesso à cultura. Ele ressalta a importância de uma cultura viva, mas não de uma cultura “morta”, enciclopédica, na qual o homem é ser passivo, isto é receptor de informações na maioria das vezes desconectadas e sem sentido verdadeiro para sua vida. Nem de uma cultura ideológica impregnada de reatividade social, luta de classes em prol de um povo sofrido. A escola neste sentido deve ser propulsora da questão social, mas buscando os meios mais viáveis de solucionar conflitos e não aderir a eles.

A alma da concepção educativa para Gramsci reside na ideia de educar a partir da realidade viva do trabalhador, e não de doutrinas frias e enciclopédicas; a ideia de educar para a liberdade concreta, historicamente determinada, universal e não para o autoritarismo exterior que emana da defesa de uma liberdade individualista e parcial. (NOSELLA, 1992, p. 36).

Percebe-se a necessidade de superar o trabalho docente com foco no conteúdo. Mas um conteúdo social pragmático, atrelado a sociedade conectada com a internet, ávida por escapar da violência, carente de alunos formados para empreender para a própria vida. Conscientes em cada lar pobre, do que seja educação financeira. Promotor de um desenvolvimento sustentável. Faz-se necessário perceber o processo de ensinar e aprender como momento de investigação crítica, no qual os alunos aprendam o conhecimento e as habilidades necessárias para que possam atuar de forma consciente na sociedade.

A universidade tem a tarefa humana de educar os cérebros para pensar de modo claro, seguro e pessoal, libertando-os das névoas e do caos nos quais uma cultura inorgânica, pretenciosa e confucionista ameaçava submergi-los, graças a leituras mal absorvidas, conferências mais brilhantes do que sólidas, conversações e discussões sem conteúdo: Um jovem de intelecto agudo e vivo, desprovido de uma sólida preparação, não tem mais a apresentar do que um acervo de ideias, ora verdadeiras ora falsas, que tem para ele valor. Possui certo número de doutrinas e fatos, mas descosidos e dispersos, não tendo princípios em torno dos quais coletá-los e situá-los. Diz, desdiz e se contradiz; e, quando é obrigado a expressar claramente o seu pensamento, não mais se reencontra. (GRAMSCI, 1999, p.189).

Percebe-se que o ensino deve ser um eterno questionar aos alunos, deixar que eles encontrem as respostas, apenas guiá-los à aprendizagem, não manipulá-los com ideologias que convertem a um acervo ultrapassado de ideais, até utópicos, mas os encorajar, motivar para que desenvolvam habilidades, superem crenças negativas e deixem as impressões superficiais da aprendizagem.

As instituições sociais, assim como os professores, numa dialógica cidadã, ao que infere Félix (2018) deve ter para o ensino e aprendizagem, o diálogo como indissociável entre a sociedade, seus costumes, a escola e todo o aporte político e ideológico que se sustenta uma educação condizente com o momento social.

Gadotti (2008) assevera que a escola deve estar ligada a sociedade em que se mantém, nisto devendo se observar como inserida num espaço de redes em que não está sozinha, nem no pensamento sindicalista, nem no pensamento capitalista, mas num conglomerado social em que as relações sociais se fazem presentes no fazer e viver dos alunos que nela estão matriculados.

Portanto, professor e escola, no século atual devem estar pluriconectados com o pensamento social e a realidade em que se inserem. Devem em sua autonomia de ensino e proposta curricular estarem adaptados de fato ao que são

seus alunos como membros de costumes, política, situação social, família e aspirações de vida.

A escola ainda é um lugar de sonhos, possíveis de serem realizados com estímulos, práticas, mais ação e menos reatividade. As reivindicações atreladas à valorização docente devem fazer parte das pautas educacionais, fora da sala de aula. Os pleitos ideológicos partidários devem se ater a discussão política, não a politicagem. Uma escola para o social, deve o ser social, mas a partir da isenção e do pensamento próprio dos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notou-se que os sistemas escolares, a formação docente e o ensino, na contemporaneidade brasileira encontram-se repletos de paradoxos e de dilemas ideológicos que moldaram até mesmo as universidades gerando professores formadores de opinião, e não motivadores à opinião dos alunos.

Fora disposto que a educação como componente de transformação social deve ser plural, ter um pensamento filosófico, político e social, mas não deixar de ser pragmática partindo apenas para criar expectativas nos alunos.

Compreendeu-se que educação, por suas origens, seus objetivos e funções sempre esteve atrelada a ser um fenômeno social, estando relacionada ao contexto político, econômico, científico e cultural de uma sociedade historicamente determinada.

Para além, interpretou-se que a reatividade deve dar lugar a prática educacional convergente para ferramentas e mecanismos que integrem os alunos ao que de fato se está acontecendo na sociedade. Para isto defende-se a internet, as redes sociais, o diálogo com a sociedade globalizada, de tal forma que ser e fazer parte do contexto escolar está incluso nas metodologias docentes.

Conclui-se que o professor, e a escola, enquanto agentes educativos para uma sociedade plural, eles não devem ser descontextualizados dos acontecimentos sociais enquanto presentes no cotidiano de seus alunos e da comunidade em que se insere a escola.

O fenômeno educativo não pode ser, pois, entendido de maneira fragmentada, ou como uma abstração válida para qualquer tempo e lugar, mas sim, como uma prática social, situada historicamente, numa realidade total, que envolve

aspectos valorativos, culturais, políticos e econômicos, que permeiam a vida total do homem concreto a que a educação diz respeito.

Portanto, desta forma, não se pode negar a função da educação como fator de desenvolvimento econômico e social de um país em que urge o imperativo dela estar atenta às mudanças no contexto e às exigências da sociedade do conhecimento realocado para uma experiência comunicativa veloz, um pragmatismo social atrativo ao fazer, e quadros sociais de desigualdades que devem ser superados com trabalhos em equipe, consciência dos avanços tecnológicos e habilidades desenvolvidas à práticas que posicionem os sujeitos como agentes da sua própria ação, não como passivos a boa vontade dos donos do capital, ou governantes inescrupulosos. A escola deve de fato, ser a bola da vez, dar a vez e a voz aos alunos, e nisto o professor deve ser um empoderador de vontades e crenças, e não um imputador de seus próprios sonhos frustrados.

5. REFERÊNCIAS

BORGES, Fabrícia. BORGES, Patrícia Martins. CAMOLEZE, Denise Emanoeli Caum. COSTA, Gicélia Aparecida Cotrim. DIOGO, Iasmirine da Silva.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em: 02/08/2019.

_____, **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. LDBEN, nº 9.394**. Brasília: Câmara Federal, 1996.

_____, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: Acesso em: 23 mar. 2017.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A escola e o conhecimento**. 15ª Ed. São Paulo. Cortez, 2016.

ESCUADERO, J.M. **La educación y la sociedad de la información: cuestiones de contexto y bases para un diálogo necesario**. In: BLÁZQUEZ, F. (coord). *La sociedad de la información y la comunicación: reflexiones desde la educación*. Mérida: Junta de Extremadura, 2001.

FELIX, Fabiana Muniz Mello. DA PIEVE, Maria da Graça Prediger. LIMA, Quelen Colman Espíndola. TORREGROSA, Beatriz Vieira Aguirre. SILVA, Daniela Ribeiro Coura da. *Educar na contemporaneidade na perspectiva freiriana*. in: **EAD Freiriana. Artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso a escola dos meus sonhos**. Ministrado pelo professor Moacir Gadotti. Orgs. Angêla Antunes, Janaína Abreu e Paulo Roberto Padilha. São Paulo. Instituto Paulo Freire, 2018.

GADOTTI, M. **Pedagogias participativas e qualidade social da educação**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Seminário Internacional: **Gestão Democrática da Educação e Pedagogias Participativas** – caderno de textos. Brasília/D. F, 2006.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf> Acessado em: 10/07/2019

GADOTTI, Moacir. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____, **Cadernos do cárcere. v. 2**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MELLO, Guiomar Namó. **Cidadania e Competitividade: Desafios educacionais do terceiro milênio**. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1995.

MILLER, N. L. **Monitoreo de la estructura y contenido de mapas conceptuales de ciencia y matemáticas en servidores de escuelas incorporadas al projectoconéctate al conocimiento**. In: Sánchez J.; Cañas, A. J; Novak, J. D (Eds.) International Conference on Concept Mapping, 3ª ED , 2004, Viña Del Mar, Chile.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PACHECO, José. Aprender em Comunidade in INCONTRI, DORI [et al]; orgs. **Educação, Espiritualidade e Transformação social**. São Paulo: Editora Comenius, 2014.

PAVANELLO, Maria Regina. **O Abandono do ensino de geometria: uma visão histórica**. 1989.

PINTO, A.V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1989.

ROSA, Sylvania Morais. SANCHEZ, Beatriz Parasmó. SILVA, Anair Araújo de Freitas.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 10 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

_____, **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, A.H.; FOSSÁ, M.I.T. **O Processo de Socialização Organizacional como Estratégia de Integração Indivíduo e Organização**. REUNA, v. 18, n. 4, p. 5-20, 2013.

SILVA, Magda Lucia Novaes. SOARES, Aline Guimarães. O que esperar da escola e do professor. A escola dos sonhos: o professor como gestor social do conhecimento na educação do futuro. in: **EAD Freiriana. Artigos e projetos de intervenção produzidos durante o curso a escola dos meus sonhos**. Ministrado pelo professor Moacir Gadotti. Orgs. Angêla Antunes, Janaína Abreu e Paulo Roberto Padilha. São Paulo. Instituto Paulo Freire, 2018.

AS MANIFESTAÇÕES DA QUESTÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Edna Maria Palmerin Ferreira
Elisete Sousa dos Santos
Maria Jurema Sampaio de Lacerda
Rui Vicente Feitoza Muniz

1. INTRODUÇÃO

Este estudo pretende promover uma reflexão sobre a importância dos serviços sociais na educação, bem como os aspectos que perpassam pela atuação do Assistente Social na educação. Nesse sentido, a pesquisa inicia-se a partir do reconhecimento da importância da educação no desenvolvimento da sociedade e é através dela que um país alcança transformações sociais necessárias para atingir o progresso. É sabido que em todas as escolas as demandas que chegam em sala de aula vêm de contextos diversos e trazem consigo demandas advindas de contextos de convivência extra-escolar como por exemplo, uso de drogas, gravidez precoce, discriminações, questões de gêneros, etnias, etc.

Justifica-se esse estudo, porque faz-se necessário para ampliar os conhecimentos sobre o serviço social na educação, assim como contribuir para uma reflexão sobre as expressões da questão social na educação com inserção na escola do Assistente Social para auxiliar nas questões que compete a cada profissional, visando aumentar a qualidade de vida emocional e o trabalho dos profissionais de educação, no sentido de maximizar o tempo para melhor desenvolver suas atividades profissionais que de fato lhe compete. E de acordo com a LOAS 8662/93 os serviços sócio assistenciais têm em seu bojo o caráter, preventivo, protetivos e proativos. Demandas citadas são expressões e manifestações da Questão social objeto de estudo, trabalho, mediação e intervenção do Assistente Social. Utilizou-se como metodologia a revisão bibliográfica, tendo como ponto de partida uma análise fundamentada na teoria de autores que abordam os aspectos sociais da educação; e a inserção do Assistente Social enquanto profissional mediador social. Por outro lado, deixa o professor livre para executar suas

competências e atribuições de sua formação acadêmica.

Para realizar o presente estudo nos baseamos na metodologia de pesquisa bibliográfica, documental. Segundo Minayo (2000), a pesquisa qualitativa trabalha nas ciências sociais com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a uma mera operacionalização de simples variáveis.

A pesquisa bibliográfica/documental, referendada em nosso trabalho, baseia-se na coleta de dados de material de diversos autores sobre o assunto específico em torno da importância dos serviços sociais na educação.

Este trabalho tem por objetivo conhecer a relação entre a política da assistência social com a importância da inserção do assistente social na educação, bem como os limites e possibilidades para o exercício da profissão. Pretende-se que esta pesquisa contribua, a partir dos estudos empreendidos, para a ênfase desse espaço sócio-ocupacional para o Serviço Social, bem como, para ampliação de nossos conhecimentos nessa área.

2. SERVIÇO SOCIAL NO BRASIL

O Serviço Social no Brasil surge na década de 1930, a partir de iniciativas particulares de vários setores da burguesia sob forte influência da doutrina católica, razão pela qual a questão social era vista como uma expressão dos problemas morais e religiosos, sendo que as suas ações orientavam-se para uma individualização da proteção social, entendida como assistência educativa adaptada aos problemas individuais (IAMAMOTO, 1997a).

As primeiras atuações do Serviço Social no Brasil ocorreram no período histórico compreendido entre as décadas de 20 e 30 do século passado, em meio ao processo de industrialização e concentração urbana, nos quais o proletariado começou a lutar pelo seu lugar na vida política e por seus direitos, por meio da articulação de grandes movimentos sociais.

O Serviço Social, para além da influência da Igreja, era também atrelado aos ensinamentos da assistente social norte-americana Mary Richmond que trouxe para essa profissão o método de atuação chamado de Serviço Social de Casos Individuais que se caracterizava pelo estudo feito pelas assistentes sociais sobre o meio social vivido pela pessoa com o objetivo de mudar a personalidade delas, adaptá-las e moldá-las ao seu meio social.

Em meados da década de 1940 do século passado, acontece no país a implantação do Estado Novo (1937/1945), marcado por um governo getulista ditatorial que fecha o Congresso Nacional e impõe uma nova Constituição com características antidemocráticas, censura e um regime de caráter populista, propiciando ao país um mínimo daquilo que poderíamos chamar de avanços econômicos, modernização industrial e de infraestrutura, além de certos benefícios aos trabalhadores através de leis trabalhistas que passavam a garantir diversos direitos aos mesmos, através da tutela estatal.

A partir de 1945, o país passa a compor um cenário político considerado um pouco mais democrático que o anterior, com ações do governo voltadas para uma política mais nacionalista que buscava o desenvolvimento industrial, o crescimento da agricultura, e conseqüentemente, o aumento de salários.

Desta forma, o trabalho do assistente social na Política de Educação pressupõe a referência a uma concepção de educação emancipadora, que possibilite aos indivíduos sociais o desenvolvimento de suas potencialidades e capacidades como gênero humano (CFESS–Subsídios para a atuação de Assistentes Sociais na Política de Educação).

Enfrentamento dos fatores sociais, culturais e econômicos que interferem no processo educacional. Cooperação da efetivação da educação como direito e como elemento importante da cidadania. Elaboração e execução de programas de orientação sociofamiliar, visando prevenir a evasão, a qualidade do desempenho do aluno. Realização de pesquisa socioeconômica e familiar para caracterização da população escola.

3. AS DEMANDAS E OS RISCOS SOCIAIS

A escola é um ambiente de diversidade, onde os indivíduos, com diferentes valores, raças, culturas e perspectivas de vida, se reúnem com o intuito do aprimoramento intelectual. E é neste âmbito tão plural, que se expressam grandes demandas sociais, que trazem preocupações se pensado como serão os indivíduos de uma sociedade futura, visto que determinados problemas apresentados hoje em crianças e adolescentes, ou na família dos mesmos, interferem diretamente em sua conduta.

A escola acompanha nos alunos, a face de maior desenvolvimento do indivíduo, seja em questão, o físico, o intelectual, ou o social, a idade escolar é um momento de transformação, onde um erro de conduta, não concertado no momento propício, pode marcar todo o destino do aluno.

Em levantamento um bibliográfico da pesquisa, detectou-se que as demandas apresentadas nas escolas públicas sejam elas, de ensino infantil, fundamental ou médio, são: gravidez precoce, uso de drogas lícitas e ilícitas, violência doméstica contra crianças e adolescentes, evasão escolar, fome, pauperismo, ausência de higiene básica, etc.

Realizando um estudo superficial sobre cada uma das demandas, verifica-se que cada uma das situações necessita de uma intervenção diferenciada, onde uma atenção especial é fundamental para auxiliar o indivíduo e o meio em que ele está inserido – família, amigos, etc.

Atualmente, muitas escolas lidam com as demandas, de uma forma muito pessoal e empírica, a gravidez na adolescência, por exemplo, apesar de ser pequena a demanda nas escolas de ensino fundamental, já são grandes os números de casos encontrados no nível médio. Muitas vezes, a garota que se encontra nessa situação não informa à escola à respeito da situação vivida. E a escola não busca informá-la sobre procedimentos importantes neste caso, como, por exemplo, orientando-a a estar realizando o pré-natal.

Esta relação das partes é inexistente, pois a adolescente tem a visão de que a escola não tem nada a ver com sua vida pessoal, e a escola acredita que este não é seu dever, e sim, a sua função é estar assegurando o aprendizado da aluna,

controlando a sua freqüência e segurança – para que não venha se sentir mal – dentro do âmbito escolar.

Outra demanda muito em evidencia, e a questão das crianças e adolescentes abandonar os estudos, logo segundo os dados de uma pesquisa realizada verificou-se que alguns dos fatores que acarretam esta ação são: o uso de drogas lícitas e ilícitas; negligencia por parte dos pais, andar em companhias de indivíduos que também não freqüentam a escola, dificuldade de aprendizagem – muitas vezes o fato do aluno não conseguir acompanhar o raciocínio do restante dos indivíduo da sala de aula, faz com que crie um sentimento de inferioridade, excluindo-se dos demais, até que em determinado momento abandona os estudos por se sentir incapaz de aprender.

A negligência se dá, quando a família ou os responsáveis, pela criança ou adolescente, se omitem em prover suas necessidades físicas e emocionais. Configura-se pela falha de prestar cuidados básicos como alimentos, vestimentas, medicação, educação, além de não se preocupar em evitar que a criança sofra qualquer tipo de acidente. (Hirata, 2001, pág. 29).

Nessa situação de evasão escolar, os procedimentos utilizados pelas escolas públicas estaduais, são primeiramente estar entrando em contato com a família ou os responsáveis pelo aluno para verificar as circunstancias que levaram a tal situação. Não obtendo o regresso do aluno ao âmbito escolar, a mesma solicita o Conselho Tutelar do Município para que se responsabilize pelo caso, sendo que se o órgão, também não conseguir fazer com que os alunos retornem os estudos, o caso passa a ser acompanhado pelo poder judiciário, sobre o regimento da lei, que garante que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência;

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever de o Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII – atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
1.º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
2.º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente. (Estatuto da Criança e do Adolescente)

As drogas lícitas e ilícitas é uma demanda, que este muito presente dentro das escolas, apesar da mesma ter muitos receios e duvidas, sobre como abordar o assunto, principalmente em ensino de nível médio.

Contudo as crianças e adolescentes residentes em bairros marginalizados convivem com essa realidade, de maneira que o tráfico aparenta algo inofensivo – pois pode se traficar, sem necessariamente ser usuário – e muito atraente. Os dirigentes das redes escolares em muito dos casos não sabem identificar quem entre seus alunos são usuários ou traficantes.

A violência domestica contra crianças e adolescentes é uma ação que fora do âmbito escolar, como o próprio nome diz, ela ocorre dentro dos lares, mas essa atitude de violenta, seja ela física sexual ou psicológica, vem refletir suas expressões dentro da sala de aula. Os alunos que já sofreram com algum dos tipos de violência, geralmente apresentam dificuldades de concentração, aprendizagem e de conduta.

“A violência consiste em atos através dos quais se exprimem a agressividade e a brutalidade do homem, dirigidas contra seus semelhantes e causando-lhes lesões ou traumatismos mais ou menos graves”. (Hirata, 2001, pág. 19).

A questão da fome, muito discutida e trabalhada na contemporaneidade pelo governo federal, é uma causa que preocupa os desenvolvimentos físicos, mentais e intelectuais dos alunos. Logo, as crianças e adolescentes que vivenciam essa situação acabam indo para as escolas, não com o intuito do estudo, mas sim da alimentação, ou seja, a ação de estudar passa ser o segundo, se não terceiro objetivo de frequentar a escola.

4. O SERVIÇO SOCIAL E A EDUCAÇÃO

A história do serviço social na educação do Brasil é recente, com ênfase para o final da década de 1970, denominada como a nova política social voltada diretamente

para atuação nas escolas.

Ao longo dos anos seguintes, o reconhecimento da profissão de serviço social dentro das escolas se tornou referência, promovendo mudanças no trabalho de intervenção social, e, conseqüentemente, exigindo para que o Estado assumisse mais responsabilidades, pois eles achavam essas questões paralelas à pobreza, se estruturando sob uma perspectiva assistencialista.

Atualmente, emerge como componente básico da política de seguridade social e tem o corpo oficial caracterizado como direito inalienável da população:

A assistência social, direito básico do cidadão e dever do estado, é política de seguridade social não contributiva, que prove os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas (art. 1º LOAS).

A propósito a assistência social nesta área permite constituir um espaço de luta, confronto e expansão de direitos das classes menos favorecidas.

Do mesmo modo, a assistência social aparece, então, como demanda nas diversas áreas de proteção social e de garantia de direitos, pois em um projeto de sociedade onde a 'erradicação' da pobreza é prioridade, todas as políticas públicas devem comportar uma fatia assistencial como mecanismo estratégico de garantia da equidade e redistribuição de riqueza e serviços a todos os cidadãos (FERNANDES, 1997, p. 42).

Ressalta-se ainda, outras configuração sociais presentes na educação. E quando se trabalha com essas configurações, temos que ter um retorno, saber se o trabalho esta sendo efetivo, se tem resolutividade, qual o impacto para os usuários, famílias, comunidades. Esse feedback o serviço social tem como possibilitar. Tem-se outras formas que é contribuir na formulação de ações da política de educação que considerem a dinâmica das relações sociais e a realidade social na qual o usuário se insere. Então são essas formas e elementos que possibilitam e facilitam a materialização da ação e atuação do Assistente Social no âmbito da gerência, no âmbito do planejamento e da gestão junto à política educacional.

O assistente social experiencia ações educativas em vários espaços sócio ocupacionais de trabalho: seja no campo da saúde, da criança e do adolescente, dos

idosos, junto as famílias, lideranças comunitárias e organizacionais uma vez que, nesses contextos sociais e culturais, coexistem práticas educativas fundadas em certas tendências pedagógicas bem distintas e até mesmo antagônicas entre si, como, por exemplo, a concepção de educação denominada Liberal, com suas especificidades, contrapondo à concepção de educação Progressista. Essas tendências, opositoras pelos seus significados, possibilitam a nomeação e indicação de paradigmas característicos das diversas práticas educativas. Elas caracterizam tanto as práticas pedagógicas escolares, aquelas de natureza formal, que ocorrem nas salas de aula, quanto às práticas educativas ditas informais, extraescolares.

Mesmo que, que os profissionais da educação e os assistentes sociais, muitas vezes, não se deem conta da influência das tendências pedagógicas em suas práticas, elas são permeadas por posturas educativas.

5. A FUNÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL NA EDUCAÇÃO

Compreende-se que na escola existem várias demandas a serem analisadas, não apenas demandas institucionais internas, mas também demandas sociais que acontecem fora do ambiente escolar, que na maioria das vezes são trazidas, direta ou indiretamente, para dentro da escola. Por essa e outras razões, que se torna imprescindível à atuação do assistente social na educação.

Conforme CFESS (2001), isso se dá pelo fato de que a escola é um dos principais equipamentos sociais, tanto na formação acadêmica quanto na formação do ser social. Sendo assim, como a escola não poderia ser um local para atuação do serviço social, pois além de ser um direito social, é um espaço onde se encontra uma grande diversidade social. Sem falar, que tem a possibilidade de contribuir com a realização do diagnóstico social, buscando alternativas referentes ao problema social constante na vida dos alunos.

De acordo com a Lei de Regulamentação da Profissão – 8.662/93 são competências do/a assistente social:

Art. 4º Constituem competências do Assistente Social:

- I. Elaborar, implementar, executar e avaliar políticas sociais junto a órgãos da administração pública, direta ou indireta, empresas, entidades e organizações populares;
- II. Elaborar, coordenar, executar e avaliar planos, programas e projetos que sejam do âmbito de atuação do Serviço Social com participação da sociedade civil;
- III. Encaminhar providências, e prestar orientação social a indivíduos, grupos e à população;
- IV. (vetado)
- V. orientar indivíduos e grupos de diferentes segmentos sociais no sentido de identificar recursos e de fazer uso dos mesmos no atendimento e na defesa de seus direitos;
- VI. Planejar, organizar e administrar benefícios e Serviços Sociais;
- VII. Planejar, executar e avaliar pesquisas que possam contribuir para a análise da realidade social e para subsidiar ações profissionais;
- VIII. Prestar assessoria e consultoria a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades, com relação às matérias relacionadas ao inciso II deste artigo;
- IX. Prestar assessoria e apoio a movimentos sociais em matéria relacionadas às políticas sociais, no exercício e na defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;
- X. Planejamento, organização e administração de Serviços Sociais e de Unidade de Serviço Social;
- XI. Realizar estudos socioeconômicos com os usuários para fins de benefícios e serviços sociais junto a órgãos da administração pública direta e indireta, empresas privadas e outras entidades.

O Código de Ética Profissional de 1993 especifica os princípios que nortearam a ação dos assistentes sociais:

- I – Reconhecimento da liberdade como valor ético central e das demandas políticas a ela inerentes – autonomia, emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais;
- II – Defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e do autoritarismo;
- III – Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis sociais e políticos das classes trabalhadoras;
- IV – Defesa do aprofundamento da democracia, enquanto socialização da participação política e da riqueza socialmente produzida;
- V – Posicionamento em favor da equidade e justiça social, que assegure universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
- VI – Empenho na eliminação de toda as formas de preconceito, incentivando o respeito à diversidade, à participação de grupos socialmente discriminados e a à discussão das diferenças;
- VII – Garantia do pluralismo, através do respeito às correntes profissionais democráticas existentes e suas expressões teóricas, e compromisso com o constante aprimoramento intelectual;
- VIII – Opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação, exploração de classe, etnia e gênero;

IX – Articulação com os movimentos de outras categorias profissionais que partilhem dos princípios deste Código e com a luta geral dos/as trabalhadores/as;

X – Compromisso com a qualidade dos serviços prestados à população e com o aprimoramento intelectual, na perspectiva da competência profissional;

XI – Exercício do Serviço Social sem ser discriminado/a nem discriminar, por questões de inserção de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física (CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL, 2012, p. 32-34).

Diante do exposto, percebe-se que o assistente social possui em sua formação, uma bagagem teórica, que permite o acompanhamento do rendimento escolar dos alunos, bem como analisar o contexto social e familiar que estão inseridos.

Segundo Novais (2001), o profissional do Serviço Social, no contexto das escolas públicas deverá desenvolver algumas atividades, entre elas estão: a) pesquisa de natureza socioeconômica e familiar, para a caracterização da população escolar; b) elaboração e execução de programas de orientação sócio familiar, c) participação em equipe multidisciplinar, para elaboração de programas; d) articulação com instituições públicas, privadas, assistenciais e organizações comunitárias locais; e) empreender e executar as demais atividades pertinentes ao Serviço Social.

O trabalho desenvolvido pelo assistente social no âmbito educacional, não se limita apenas ao segmento estudantil ou nas abordagens individuais. Está muito, além disso, pois envolve também:

Ações junto às famílias, aos professores e professoras, aos demais trabalhadores e trabalhadoras da educação, aos gestores e gestoras dos estabelecimentos públicos e privados, aos/às profissionais e às redes que compõem as demais políticas sociais, às instâncias de controle social e aos movimentos sociais, ou seja, ações não só de caráter individual, mas também coletivo, administrativo-organizacional, de investigação, de articulação, de formação e capacitação profissional. (CFESS, 2011, p. 38)

Conforme Piana (2009), esse profissional possui um conhecimento amplo sobre a realidade complexa, que o faz capaz de criar meios para transformá-la de acordo com a direção do seu projeto político-profissional. E um dos meios utilizados são as mediações.

Mediações são categorias instrumentais pelas quais se processa a operacionalização da ação profissional. Expressam-se pelo conjunto de instrumentos, recursos, técnicas e estratégias e pelas quais a ação profissional

ganha operacionalidade e concretude. São instâncias de passagem da teoria para a prática, são vias de penetração nas tramas constitutivas do real. (PIANA, 2009 *apud* MARTINELLI, 1993, p. 136).

A autora completa que “é através da mediação que o profissional tem condições de traçar um direcionamento à sua prática de forma crítica e não alienada, a partir do seu projeto ético-político, o que possibilita uma ação transformadora”. Percebe-se que o assistente social é um profissional capacitado para atuar frente às demandas da escola, pois possui qualificação para mediar os conflitos e buscar alternativas cabíveis, visando à garantia de direitos e um posicionamento ético.

Assim, como na Educação, o Serviço Social baseia-se no conhecimento, na construção de linguagens, sendo um campo de integração entre múltiplos saberes e experiências. Quando se problematiza essa questão, tem-se como base a ideia de que a Educação, no contexto do processo de ensino-aprendizagem, não pode limitar-se a um único profissional, a um único saber, mas deve procurar uma prática interdisciplinar que ganha suporte ao ser construído coletivamente com os diversos símbolos e signos, saberes e experiências dos vários profissionais (Assistentes Sociais, Psicólogos, Pedagogos) que procuram um sentido comum e amplo, socialmente, no nível educacional.

Apesar da educação escolar ainda não ser um campo “natural” de contratação de assistentes sociais, são as próprias alterações processadas no mundo educacional, no processo de ensino que demandam a inserção desse profissional em articulação com os demais profissionais. Sendo assim,

(...) o Serviço Social não pode deixar de pensar esta realidade, sob pena de perder não somente um possível campo de trabalho [...], mas a possibilidade de contribuir para o enfrentamento de um grave problema social. (ALMEIDA, 2000b, p. 72).

Deste modo, o Profissional de Serviço Social ao se inserir no campo da educação, pode proporcionar momentos de conhecimento e reflexão sobre os acontecimentos que ocorrem dentro e fora da escola, articulando as relações e os saberes profissionais. Além disso, o assistente social pode contribuir em um conhecimento mais profundo da escola sobre a realidade dos seus alunos, sobre o cotidiano familiar e social dos mesmos proporcionando, assim, que o professor possa pensar e preparar suas aulas considerando o mundo real dos seus alunos.

Acrescenta-se também que a instrumentalização para efetivar os objetivos do

assistente social em relação à conquista de cidadania e à instauração da discussão de um projeto democrático para a sociedade que permitirá aos segmentos excluídos, público alvo da assistência, a conquista de sua autonomia e dignidade, atuando contra as causas geradoras da exploração e da miséria que irão para dentro dos muros das escolas.

Sendo assim, a atuação do Assistente Social baseia-se na proposta de construção conjunta com a comunidade, que ao mesmo tempo em que discute e participa de decisões nos projetos de qualidade de ensino, acesso à educação, melhoria da escola, poder refletir questões mais amplas no que se refere à formação da cidadania, conquista de direitos, mudança de conceitos frente a experiências democráticas e as formas de organização social que podem se estabelecer enquanto possibilidade de conquista superação de desafios e autonomia.

A atuação interdisciplinar, no momento que se inclui nas equipes das escolas, o profissional do Serviço Social, pode ser decisiva para as superações de problemas sócio educacionais contemporâneos porque o assistente social, por meio de sua prática, amplia, contribui e está comprometido com a democracia e o acesso universal aos direitos sociais, civis e políticos.

A prática profissional do assistente social não está firmada sobre uma única necessidade; sua especificidade está no fato de atuar sobre várias necessidades. Para que esta prática contribua no processo educacional, é preciso que seja crítica, reflexiva e participativa além de estar relacionada com as dimensões estruturais e conjunturais da realidade, ou seja, deve estar no conhecimento da realidade em sua totalidade.

O trabalho fundamental do Assistente Social na escola versa em torno do engajamento na luta pela interação coletiva, articulando formas de relações com os outros agentes da comunidade escolar na produção de novas alternativas de intervenção na realidade através da proximidade com o cotidiano de seus usuários.

6. AS POSSIBILIDADES E DESAFIOS DAS AUSÊNCIAS DOS SERVIÇOS SOCIAIS PARA A INSERÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL

No atual cenário percebe-se que muitos atos que violam os direitos de crianças e adolescentes têm passado despercebidos e muitos não são considerados, por que não

existe um olhar investigativo realizado por um profissional para atender a esta demanda. Assim, entende-se que o Assistente Social, enquanto profissional preparado para trabalhar com as expressões da questão social, pode exercer sua profissão no espaço escolar, objetivando emponderar e fortalecer a autonomia das crianças e adolescentes. Sobre isso Faleiros explica que:

O fortalecimento da autonomia implica o poder viver para si no controle das próprias forças, e de acordo com as próprias referências. [...] A capacitação para assumir e enfrentar a sobrevivência pode ser uma das mediações de fortalecimento dos sujeitos. [...] No processo de autonomia de crianças e adolescentes é preciso desenvolver mediações de uma relação e reação diante da correlação de forças que lhes é desfavorável, e que descamba, não raro, na violência (2010, p. 63).

Essa parceria pode ser favorável também para os docentes das escolas públicas, buscando melhorar as suas condições de trabalho, pois, muitas vezes, são chamados a dar conta de passar o conteúdo da sua disciplina, a atuarem como “assistentes sociais”, como “psicólogos”, como “enfermeiros”, enfim, aparecem demandas das mais diversas para as quais o professor sozinho não consegue encontrar as devidas respostas que leve a um efetivo enfrentamento, uma vez que sua formação lhe prepara para outro campo de atuação no processo escolar.

Toda essa realidade vivida diariamente pelos professores de escola pública impacta seriamente em sua saúde física e mental, sendo uma das causas da necessidade de freqüentes afastamentos, tornando crescente o número de atestados médicos, o que nos permite levantar a questão de que as péssimas condições de trabalho a que são expostos no ambiente escolar estariam levando os (as) professores a desenvolver sérios problemas de saúde como: síndrome do pânico, estresse, estafa e etc., verificando-se casos de morte de professores em decorrência de problemas cardíacos, agravados pelo alto nível de estresse a que muitas vezes são expostos, em função das demandas oriundas do agravamento das expressões da questão social, que estão se refletindo de forma alarmante no cotidiano das escolas públicas.

Entendemos que as escolas públicas e todos os atores que participam desse processo, estão se vendo desafiados a fazer uma leitura dessa realidade apresentada, de modo que contemple toda a comunidade escolar atuante nesse processo com respostas qualificadas para as demandas apresentadas.

7. METODOLOGIA

De acordo com Marconi (2001), não existe ciência sem a utilização de métodos científicos. Portanto, foi de fundamental importância que o presente estudo tenha se embasado em métodos científicos.

Para os procedimentos de coleta dos dados utilizou-se a pesquisa bibliográfica, a qual de acordo com Marconi (2001) tem por objetivo pôr o pesquisador diretamente em contato com tudo o que foi escrito sobre um assunto determinado, permitindo desse modo que o pesquisador tenha uma ajuda paralela no exame de suas observações.

Segundo Gil (1999), por sua vez, discorre que a pesquisa bibliográfica serve-se de material secundário, ou seja, é realizada através de levantamento de bibliografia já publicada, em forma de livros, publicações avulsas, revistas, imprensa escrita, cujo objetivo é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com aquilo que foi escrito acerca de determinado assunto.

Desta forma, segundo este método foi abordado conteúdos e informações através da leitura e livros, artigos, Internet, revistas, bem como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a fim de evidenciar os direitos que o aluno especial possui quando é incluso, tornando-se assim uma pesquisa documental.

Portanto, os dados adquiridos possibilitaram uma maior compreensão sobre a importância dos serviços sociais na educação, assim como do papel da escola, da família, da sociedade, do professor, voltando-se, portanto, para a integração do aluno com aprendizagem.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é uma instituição de inclusão para os alunos, mas a mesma parece não estar preparada para atender os inúmeros conflitos trazidos pelos alunos. Dessa forma, a escola que inclui, se reveste de um mecanismo de exclusão. Pois consegue reproduzir de forma contraditória, a mesma contradição inerente da sociedade de classes.

Logo diante dessas questões nos faz refletir e torna-se clara a importância de compreender a necessidade do Serviço Social no espaço escolar como instrumento de

luta contra a violência, a exclusão social, a evasão escolar e as diferentes formas de violação dos direitos das crianças e dos adolescentes, além de focalizar a instituição familiar e toda a sua estrutura como parte importante para o aprendizado dos alunos. Estas demandas sociais circunscrevem a profissão e este projeto de inserção do Serviço Social nas escolas precisa ser cada vez mais defendido.

Assim, mesmo diante das contribuições apresentadas pela escola, as possibilidades de ação e atuação do assistente social na educação é a de trabalhar junto com os profissionais da educação em equipe interdisciplinar, indicando possíveis alternativas à problemática social vivida por crianças e adolescentes, o que refletirá em um melhor enfrentamento dos mesmos em relação à vida escolar, além de garantir-lhes o adequado direito à educação.

9. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Serviço Social, trabalho e políticas públicas**. Ney Luiz Teixeira de Almeida, Mônica Torres de Alencar. – São Paulo: Saraiva 2012.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**.

BRASIL. **Código de ética do/a assistente social. Lei 8.662/93 de regulamentação da profissão**. - 10ª. ed. rev. e atual. - [Brasília]: Conselho Federal de Serviço Social, [2012].

BRASIL. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola**. Brasília: MEC, SEB, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96**. 3ª edição. Rio de Janeiro, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

CFESS. **Subsídios para a atuação de assistentes sociais na política de educação**. 3 série. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/BROCHURACFESS_SUBSIDIOS-AS-EDUCACAO.pdf>. Acesso em 20 de outubro de 2013.

CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL. Grupo de Trabalho do Conjunto CFESS/CRESS sobre o Serviço Social na Educação. **Subsídios para o debate sobre Serviço Social na Educação**. Brasília: CFESS/CRESS, jun. 2011. Disponível em: <<http://cfess.org.br/arquivos/subsidios-servico-social-na-educacao.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2014.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Estratégias em Serviço Social**. SP: Cortez, 2010.

FERREIRA, LOPES, Eliane Marta Teixeira & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HIRATA, M. S.. **Violência contra a criança e o adolescente no âmbito familiar**. Monografia de Direito das Faculdades Integradas Antônio Eufrásio de Toledo. Presidente Prudente / SP: 2001, (páginas 91).

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **Renovação e conservadorismo no Serviço Social**. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FERNANDES, Rubem César. **Privado Porém Público: o Terceiro Setor na América Latina**. Rio de Janeiro: Volume-Dumará, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 17.ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NOGUEIRA, Vera M^a. R; MIOTO, Regina C. T. **Sistematização, planejamento e avaliação dos assistentes sociais no campo da saúde**, in: Serviço Social e Saúde: formação e trabalho profissional. Disponível em: <http://www.fnepas.org.br/pdf/servico_social_saude/texto2-6.pdf >. Acesso em 24 de março de 2014.

NOVAIS, L.C. C et al. **Serviço Social na Educação: Uma Inserção Possível e Necessária**. Brasília, set. 2001. P. 6-32.

PIANA, Maria C. **Serviço Social e educação: olhares que se entrecruzam. Serviço Social & Realidade**. Franca, v.18, n. 2, p.182-206, 2009.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 2007.

SILVA, Jesue Graciliano da. **Mobilização popular e a melhoria da gestão pública**. Jun. 2013. Disponível em: <<http://eticaegestao.ifsc.edu.br/ideias-e-reflexoes/mobilizacao-popular-e-a-melhoria-da-gestao-publica/>>. Acesso em: 10 mar. 2014.

SCHNEIDER, G. M; HERNANDORENA, M^a. do Carmo A. **Serviço social na educação: perspectivas e possibilidades**. Porto Alegre: CMC, 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal. Educação não formal e cultura política: impactos sobre associativismo do Terceiro setor.** São Paulo: Cortez, 2005.

BRESSER PEREIRA, L.C. **O novo desenvolvimentismo e a ortodoxia convencional.** São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 20, n. 3, p. 5-24, jul./set. 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MALASSISE, Regina Lúcia Sanches. **Políticas públicas.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

LOAS, **Lei Orgânica da Assistência Social.** Lei Nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993,

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SAVIANI, D. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro.** In SAVIANI, D. ALMEIDA, J.S. DE; SOUZA, R. F DE; VALDEMARIN, V. T. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004.

ECA estatuto da Criança e do adolescente. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica.** São Paulo: Editora Atlas, 2001.

NOVAS TECNOLOGIAS E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM EM COOPERAÇÃO

Eduardo da Silva Melo

1. INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são um conjunto de recursos tecnológicos que proporcionam uma nova forma de interagir, de comprar, de estudar e de se comunicar.

Advindas da Terceira Revolução Industrial, foram, gradualmente, se expandindo depois da década de 70, e tomando novo impulso na década de 1990 com o surgimento da Rede Mundial de Computadores.

As TICs possibilitam aos usuários agilidade na manipulação e produção de conteúdos e tornou-se uma preocupação nos últimos anos a análise da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC's – no âmbito educacional. Nesse cenário, o profissional da educação é constantemente provocado a contextualizar a função docente, a globalização e a modernização do ensino, decorrentes das novas tecnologias.

Assim, a utilização das TIC's está profundamente ligada ao cotidiano escolar-acadêmico. No entanto, o uso dessas tecnologias ainda é explorado de forma muito superficial no ambiente de ensino; por vezes, apresenta-se mais como um mero instrumento de transmissão de conteúdo curricular do que veículo de informação e mecanismo de aquisição de conhecimento. Partindo dessa premissa, o presente artigo enfocará os alguns aspectos acerca da atual forma de utilização das TIC's e refletirá sobre as transformações que elas possibilitam.

Dessa forma, este trabalho, amparado em literaturas especializadas que versam sobre a temática, visa projetar ao leitor um panorama sobre a importância do uso positivo das novas tendências tecnológicas no processo ensino-aprendizagem.

Com isso, se poderá entender, que explorar adequadamente as tecnologias de informação e comunicação em sala de aula, torna o momento de aprendizagem dinâmico, interessante e interativo. Essa inserção tecnológica possibilitara

alternativas para construir uma relação moderna e ativa, democrática e colaborativa entre o professor e o aluno.

Por isso, o uso das TIC's contribuirá para que os alunos desenvolvam ou potencializem a capacidade crítico-reflexiva, fugindo do modelo de ensino que prima pela memorização dos temas e assuntos abordados na sala de aula.

2. AS TIC'S E A DINÂMICA DO ENSINAR

Com o avanço tecnológico nos campos da comunicação e da informação, surgiram novas formas de operar os meios de disseminação do conhecimento. As Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC's – abrangem aparatos computacionais, a telefonia móvel e tem na Rede Mundial de Computadores (Internet) sua expressão máxima.

Diferentemente da época em que a comunicação dependia do contato direto entre os indivíduos, na pós-modernidade nos é possível acessar inúmeras culturas e visitar diversos lugares com o auxílio de uma máquina. Conseqüentemente, o tempo deixa de ser mensurado a partir da duração do deslocamento de uma mensagem até um indivíduo, já que o último não mais necessita se deslocar para estabelecer relações (BAUMAN, 2001 apud BAVARESCO; COLOGNESE; CRESTANI, 2018, p. 330).

Essas tecnologias, associadas à descoberta e ao desenvolvimento de novos materiais, provocaram mudanças positivas e oscilações nas estruturas de mercado e da sociedade, bem como aceleraram a competitividade e modificaram profundamente as relações intrapessoais e interpessoais, ou seja, “a tecnologia modificou o conceito de tempo e espaço facilitando a informação, divulgação e introduzindo novas culturas para o nosso cotidiano” (SILVA, 2009, s/p). As TIC's são instrumentos de ampliação do potencial humano na realização de diversas atividades.

A indústria e o comércio são os primeiros a aderirem aos progressos da tecnologia, no intuito de majorar a captação de lucro e alargar a produtividade. Entende-se então que a humanidade está sob a égide do cyber cultura.

A tecnologia não nos causa mudanças apenas no que fazemos, mas também em nosso comportamento, na forma como ela forma conhecimentos e nosso relacionamento com o mundo. Vivemos em um mundo tecnológico, estruturamos nossas ações através da tecnologia (FRÓES, 1994, p. 55-56 apud SILVA, 2009, s/p).

Cabe salientar que as tecnologias também modificaram a forma de relacionamento dentro da coletividade. As pessoas – principalmente as mais jovens – utilizam as mídias sociais – “como e-mail, os chat, os fóruns, os grupos de WhatsApp, comunidades virtuais do Facebook, os canais no Youtube, os vlogs, os blogs, etc.” (MELO, 2017, p.318-319), por exemplo, como mecanismo de ampliação da lista de contatos pessoais e profissionais, influenciando, também, na maneira de produzir e transmitir o reconhecimento, ou seja, “nas suas formas de organizar-se, de produzir bens, de comercializá-los, de divertir-se, de ensinar e de aprender” (MORAN, 2003, p.11 apud MODROW; SILVA, 2013, s/p). Assim,

[...] ao pensar-se nas tecnologias da informática e metodologias para o ensino e aprendizagem on-line, o computador pode ser usado de diversas formas, refletindo os teóricos que embasam a proposta educativa. Quando usado como “máquina de ensinar”, instrução programada ou ensino a distância corresponderá à concepção empirista. Porém, quando usado na perspectiva de interação e construção de conhecimento, podendo utilizar-se de ambientes ou comunidades virtuais de aprendizagem, corresponderá à concepção interacionista (MUSSOI; FLORES; BEHAR, 2007, p.05).

Pode-se compreender a tecnologia como produto do avanço dos métodos e técnicas desenvolvidas pela humanidade, para atender às necessidades dos homens e mulheres, e tornar cômoda a vida do ser humano.

Mas, é bom deixar registrado, que a tecnologia não é inimiga dos modos tradicionais de ensino. O uso de livros físicos, revistas, jornais etc., diversificam as formas de aprender. E ainda “Quando nos propomos a usar uma nova tecnologia considera-se que ela possa trazer latente em seu bojo uma possibilidade de mudança pela sua especificidade, pelos seus desafios particulares que produz” (MARGARET, 2003 apud SILVA, 2009, s/p).

Assim, não é preciso implementar com exclusividade as novas tecnologias no ambiente educativo, mas utilizá-las em associação às tecnologias existentes e que já são usadas no processo ensino aprendizagem. Portanto, o uso das TICs deve ser dialogal com as demais tecnologias, não deixando os métodos de ensino excluídos, mas aperfeiçoando-os.

[...] é inegável reconhecer a importância das inovações tecnológicas no contexto educacional e, principalmente, no cotidiano de alunos e professores. Isso se deve a utilização das ferramentas tecnológicas na forma de recursos didáticos na sala de aula, favorecendo o processo de ensino aprendizagem nos diversos setores da educação. Portanto, a

tecnologia no ensino propicia para alunos e professores, uma nova forma de ensinar e aprender, integrando valores e competências nas atividades educacionais (NETO, s/d, s/p).

O aceleramento no uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação tem marcado o presente século. Os recursos tecnológicos se tornaram cada vez mais presentes e necessários em diversas áreas do nosso cotidiano, inclusive no contexto escolar. As TICs ganharam importante destaque em sala de aula, dando mais dinamicidade ao processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, se bem utilizados, os meios de comunicação – reforçados e otimizados pelas TIC's – redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas, etc., produzirão uma gama maior de inovação e conhecimento.

No entanto, um dos problemas surgidos pode ser justamente a fugacidade dos produtos advindos dessa estrutura tecnológica, “na qual os saberes são transitórios e há necessidade de estarmos constantemente aprendendo, construindo novos conhecimentos” (VIEIRA, 2011, p.65-66 apud MELO, 2017, p. 319).

Mas no âmbito educacional, as instituições de ensino também são obrigados a incorporar o uso das novas tecnologias para não ficarem com déficit no aparato pedagógico.

O uso das tecnologias na sala de aula, só ocorre com a disposição do professor em usar, desenvolvendo projetos de inserção de tecnologias que podem contribuir para uma melhor apresentação de conteúdos, devem ser pensadas a partir de um conhecimento prévio do professor no uso das disciplinas (ZAMBON, 2015, p. 20740).

Na sala de aula, as TIC's são usadas como suporte didático nas aulas – práticas ou teóricas – sem excluir a figura do professor. Elas servem para potencializar e facilitar a atividade desenvolvida pelo docente, ou seja, “são peças fundamentais no processo ensino-aprendizagem, pois dinamizam os métodos tradicionais aplicados nas escolas” (MELO 2017, p.317).

Por meio da introdução das TICs no âmbito educacional, novas perspectivas aparecem no sistema de educação, possibilitando, às instituições e aos professores, inovação em suas metodologias de ensino e proporcionando aos alunos variadas formas de aprendizagem. Diante disto, o processo de ensinar se modifica e atualiza-se.

Sabido, portanto, que elas constituem-se como uma das causas mais fortes das profícuas transformações corridas no mundo. Cabe ao professor conhecer e

encarar dinamicamente o processo da evolução natural dos paradigmas educacionais do século XXI.

Por meio da Internet se pode comunicar, buscar informações, fazer propagandas, ganhar dinheiro ou até mesmo vagar curioso pelo universo virtual. Ela seduz o aluno contemporâneo e o seu uso, no contexto da sala de aula, dentro de objetivos e parâmetros pré-definidos, torna a aprendizagem mais atraente.

A presença das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) no campo educacional já não é mais motivo de contestação ou mesmo rejeição por parte de educadores e principalmente de alunos [...] a ênfase atual é procurar cada vez mais descortinar novas possibilidades para a educação com o uso destas tecnologias, o que tem demandado uma atenção e investigação crescente de pesquisadores e estudiosos em geral. [...] o uso das TICs tem promovido mudanças tanto no modo de fazer, incidindo diretamente nas metodologias de ensino, como também na própria concepção inerente ao fazer pedagógico, implicando em novas concepções (SILVA, 2009, s/p).

Devido a isso, é necessário também que a escola, o meio acadêmico e outros espaços de produção de conhecimento estejam conectados a essa dimensão transformadora das TIC's, afinal, é urgente que se mude “profundamente nossos métodos de ensinar”(MENDES, 2011, p.19 apud MELO, 2017, p. 317). As ferramentas on-line de ensino – muito presentes na modalidade à distancia – são exemplos das mudanças cruciais que estão ocorrendo nas praticas educacionais.

Alguns professores também escolhem "ir ao encontro dos alunos" em plataformas como o YouTube e o Instagram. Asha Choksi, vice-presidente de pesquisa global da editora educacional Pearson, dá o exemplo de um professor que filma a si mesmo realizando um experimento científico, publica no YouTube e usa o vídeo na aula para ilustrar o material no livro didático, que pode ser visto como algo chato para os alunos. (MANCALL-BITEL, 2019, s/p).

O educador deve ser ponte/elo entre a instituição de ensino e os novéis aportes de tecnologia da comunicação e informação, construindo caminhos e facilitando o processo de aprendizagem, fazendo-o ser “cada vez mais atrativo, moderno e lúdico” (MELO 2017, p.318). Mas, muitos docentes não foram preparados e formados “para uma cultura de uso das tecnologias [...], dificultando assim sua utilização e provocando até resistências por parte de alguns que receiam aprendê-las e fazer uso delas” (SILVA, 2009, s/p), por isso, “este é o momento de tratar deste processo de inserção das tecnologias na sala de aula, a partir da formação do

professor nos cursos de graduação com preocupação e cautela” (ZAMBON, 2015, p. 20736).

Nesse sentido, constituem-se grandes barreiras a serem derrubadas: a ausência de recursos nas escolas públicas e o desinteresse dos professores e professoras na adesão às novas tecnologias.

Parte da resolutividade dessas problemáticas encontra-se na aplicação séria e honesta dos recursos advindos dos impostos de cada cidadão (contribuinte) para serem investidos na educação, especialmente na formação continuada dos docentes, para que adentrem de maneira suave ao mundo das TIC's.

Assim, utilizando os mecanismos educacionais e tecnológicos, de forma equilibrada e 'com propriedade' – coesa e coerentemente – o processo de ensino-aprendizagem se dará de modo mais encantador e eficaz.

3. O AMBIENTE ESCOLAR TRANSFORMADO PELAS TIC'S

O uso natural das tecnologias no dia a dia faz com que os alunos tenham a necessidade de utilizá-las no ambiente escolar e isso, se bem gerido, pode facilitar o processo de ensino. Isto só ocorrerá se o professor – e a instituição a qual ele está ligado – estiverem aptos a operar e direcionar as inovações tecnológicas como ferramentas propícias ao trabalho pedagógico desenvolvido. Afinal “o espaço educacional [...] tem sido cada vez mais demandado na perspectiva de se experienciar novas formas de construção e difusão do conhecimento” (VIEIRA, 2011, p.65-66 apud MELO, 2017, p. 319).

Nas escolas, a utilização de audiovisuais, imagens, rádio, softwares e sítios da internet, dentre outros, está a serviço da educação. Mas apenas o uso não basta, pois, “se as tecnologias educacionais não forem bem utilizadas, garantirão a novidade por algum tempo, mas não que realmente aconteça uma melhoria significativa na educação” (MENDES, 2011, p.26).

A escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora. Ela é previsível demais, burocrática demais, pouco estimulante para os bons professores e alunos. (MORAN, 2013, p. 12 apud LACERDA; LINHARES, 2015, p. 01).

Com isso, é possível intuir, que a tecnologia provoca modificações no processo ensino-aprendizagem. Mas, se ela não for usada de maneira correta, no

âmbito da educação, essas modificações não se darão de modo positivo, satisfatório e efetivo.

Com as novas tecnologias pode-se desenvolver um conjunto de atividades com interesse didático-pedagógico, como: intercâmbios de dados científicos e culturais de diversa natureza; produção de texto em língua estrangeira; elaboração de jornais interescolas, permitindo desenvolvimento de ambientes de aprendizagem centrados na atividade dos alunos, na importância da interação social e no desenvolvimento de um espírito de colaboração e de autonomia nos alunos. (MERCADO, 1998, p.1 apud ZAMBON, 2015, p. 20740).

Cada novidade tecnológica, bem-sucedida, consolida ainda mais a disponibilidade e acessibilidade da apreensão das novas tendências na área da tecnologia, aumentando assim a responsabilidade do educador na adaptação aos novos conceitos pedagógicos estruturados nos atuais aparelhos tecnológicos (SILVA, 2009).

Assim, com as novas tecnologias adentrando cada vez mais na educação, o professor, como mediador de informações, vê-se diante de situações para as quais, muitas vezes, não foi formado e/ou preparado, então surge o medo em abandonar o que se tem domínio para buscar o desconhecido, o receio em inovar sua ação (NASCIMENTO, 2014, p. 19).

Algumas instituições de ensino acreditam que modernizar é sinônimo de mera adoção de equipamentos de informática no cotidiano escolar, ou somente o emprego de programas e de profissionais para ministrar cursos básicos, intermediários e avançados. Elas se esquecem de que essa atualização tecnológica requer um sentido pedagógico: não só aprender a manusear os instrumentos, mas aplicar seu uso de maneira eficaz e eficiente.

Em termos de eficiência – a expressão das práticas produtivas correspondente ao mais elevado grau de desempenho esperado, relacionado à adequada conjugação dos meios destinados a concretizar a finalidade do negócio – e eficácia – resposta ou conclusão satisfatória ocasionada pela tempestividade no cumprimento dos requisitos estabelecidos para o pleno atendimento a uma ou mais necessidades [...] bem como o emprego dos expedientes mais apropriados para a transposição de cada uma das etapas que partem do planejamento ao objetivo final (ORTIZ, s/d, s/p).

É preciso entender que as formas de se comunicar estão em processo constante de mudança, e com elas o ensino – seus métodos e técnicas – também encontra-se em permanente transformação e adequação.

Frente a esta situação, as instituições educacionais enfrentam o desafio não apenas de incorporar as novas tecnologias como conteúdos do ensino, mas também reconhecer e partir das concepções que as crianças têm sobre

estas tecnologias para elaborar, desenvolver e avaliar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos. (MERCADO, 1998, p.1apud ZAMBON, 2015, p. 20741).

Portanto, a instituição é desafiada a abandonar seu rígido esquema de organização do ensino e da aprendizagem, caso contrário, não será possível construir um sistema interdisciplinar, plural, flexível, participativo e democrático e que potencialize as nuances positivas da relação surgida entre os atores envolvidos no ambiente educacional.

Assim sendo, sabemos que, as transformações nas formas de comunicação e de intercâmbio de conhecimentos, desencadeadas pelo uso generalizado das tecnologias digitais nos distintos âmbitos da sociedade contemporânea, demandam uma reformulação das relações de ensino e aprendizagem, tanto no que diz respeito ao que é feito nas escolas, quanto a como é feito. Precisamos então começar a pensar no que realmente pode ser feito a partir da utilização dessas novas tecnologias, particularmente da Internet, no processo educativo. Para isso, é necessário compreender quais são suas especificidades técnicas e seu potencial pedagógico (OLIVEIRA; MOURA, s/d, p.77).

Hoje em dia, tratar da modernidade nos ambientes de ensino, sem falar do uso da tecnologia, torna o diálogo ultrapassado. Esse meio tem contribuído bastante, como ferramenta do educador para arraigar suas metodologias didáticas. Além de provocar o aluno a construir, a investigar, pesquisar de forma a confrontar o seu conhecimento prévio com o descoberto, estará proporcionando a abertura de vários caminhos para o aluno chegar até a aprendizagem (PORTAL EDUCAÇÃO, s/d).

Vale ressaltar que é fundamentalmente relevante a criação de possibilidades para que o aluno conduza, com autonomia, a sua própria produção intelectual, a sua construção cognitiva e o seu desenvolvimento psicossocial, com base nas vivências em sala de aula, de acordo com uma positiva relação professor-aluno, visando consolidar o conhecimento.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa preocupação com a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC's – no âmbito educacional, que é, geralmente, empregada de maneira superficial, apresenta-se mais como um simples instrumento de transmissão de conteúdo.

Então, é importante empreender adequadamente as tecnologias de informação e comunicação em sala de aula, de modo dinâmico, interessante e interativo, possibilitando alternativas para instalar uma relação moderna e ativa, democrática e colaborativa entre o professor e o aluno. Por fim, considera-se que o processo ensino-aprendizagem, construtor de conhecimento, trata-se de um fenômeno que necessita ser mais amplamente estudado e refletido.

Os professores, porém, devem estar em constante busca pela informação e por formação, e de novos aparatos tecnológicos que auxiliem no exercício profissional, pois os alunos estão, no dia-a-dia reforçando sua bagagem de conhecimentos tecnológicos e digitais, que por sinal, é, comumente, maior que as dos docentes.

Dessa forma, a educação e a tecnologia constituirão uma relação intrínseca, pois a primeira possibilita o conhecimento e o domínio da segunda. Já a tecnologia proporciona o refinamento das técnicas e aprimoramento dos métodos de ensino.

Enfim, considerando os progressos da era digital, coadunados com a importância da construção do saber baseada em técnicas inovadoras, conclui-se que educação e tecnologia devem andar sempre em consonância, em colaboração mútua.

5. REFERÊNCIAS

BAVARESCO, Paulo Ricardo; COLOGNESE, Sílvio Antônio; CRESTANI, Taíza Gabriela Zanatta. **CYBER-RELAÇÕES**: sujeitos e identidades nas redes sociais. Disponível em <<https://seer.ufs.br/index.php/Ambivalencias/article/view/7375/7645>>. Acesso em 26.07.2019.

LACERDA, Murilo Santos; LINHARES, Ronaldo Nunes. **O FACEBOOK COMO ESPAÇO DE COLABORAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE EM ARQUITETURA**. 2015. Disponível em <https://teses.ufs.br/bitstream/riufs/9069/64/O_facebook_como_espaco_de_colaboracao_na_pratica_docente_em_arquitetura.pdf>. Acesso em 29.07.2019.

MANCALL-BITEL, Nicholas. **Como educar uma geração digital com tanta dificuldade para se concentrar**. 3 abril 2019. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/vert-cap-47701908>>. Acesso em 23.07.2019.

MELO, Eduardo da Silva. Utilização as tecnologias da Informação e da Comunicação no Ensino de História. In: BUENO, André; CREMA, Everton; ESTACHESKI, Dulceli; NETO, José Maria [org.]. **Jardim de Histórias**: discussões e experiências em aprendizagem histórica. Rio de Janeiro/União da Vitória: Edição

Especial Ebook LAPHIS/Sobre Ontens, 2017. Disponível em <<http://revistasobreontens.blogspot.com/p/livros.html>>. Acesso em 23.07.2019.

MENDES, João. **Tecnologias da Informação e Comunicação Educativa**. Curitiba/PR: UFP, 2011.

MODROW, Elizabeth Sant'Anna; SILVA, Márcia Barbosa da. **A ESCOLA E O USO DAS TIC**: limites e possibilidades. 2013. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospede/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_ped_artigo_elizabeth_santanna_modrow.pdf>. Acesso em 29.07.2019.

MUSSOI, Eunice Maria; FLORES, Maria Lucia Pozzatti; BEHAR, Patricia Alejandra. **COMUNIDADES VIRTUAIS – UM NOVO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM**. Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14241/8159>>. Acesso em 26.07.2019.

NASCIMENTO, Viviane. **As novas tecnologias de informação e comunicação na educação**. Disponível em <https://www.riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/577/109621_Viviani.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 26.07.2019.

NETO, Joaquim Agostinho de. **Uso das tecnologias na educação**. Disponível em <<https://meuartigo.brasiulescola.uol.com.br/educacao/uso-das-tecnologias-na-educacao.htm>>. Acesso em 28.07.2019.

Oliveira, Cláudio de; Moura, Samuel Pedrosa. **TIC'S NA EDUCAÇÃO: A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA APRENDIZAGEM DO ALUNO**. Disponível em <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11019/8864>>. Acesso em 29.07.2019.

ORTIZ, Adilson. **Eficiência e eficácia**. Disponível em <https://www.infoescola.com/administracao_/eficiencia-e-eficacia/>. Acesso em 26.07.2019.

PORTAL EDUCAÇÃO. **Uso da tecnologia – Benefícios e malefícios nas aprendizagens**. Disponível em <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/uso-da-tecnologia-beneficios-e-maleficios-nas-aprendizagens/58354>>. Acesso em 28.07.2019.

SILVA, Edson Luis Farias. **As tecnologias da comunicação e informação e o ensino de história**. Universidade Federal de Santa Maria – EAD-UAB. Sant'Ana do Livramento/RS: UFSM, 2009. Disponível em <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/1744>>. Acesso em 23.07.2019.

ZAMBON, Marinez Chiquetti. **A cultura digital com o uso das tecnologias na sala de aula em um curso de pedagogia**. PUCPR 2015. Disponível em <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18650_8424.pdf>. Acesso em 28.07.2019.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE FORMA SIGNIFICATIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Eliane Souza dos Santos

1. INTRODUÇÃO

Tanto a escola como a sociedade deverá ser responsável pela formação do cidadão, o jovem e adulto que se encontra matriculados na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA, estes que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo certo por algum motivo, buscam no retorno as aulas, isto é, busca no retorno a sala de aula compreensões significativas que o fazem perceber o quanto estudar pode lhe ser benéfico.

Os alunos da EJA querem poder aprender a leitura e a escrita de forma que estas sejam uteis e de alguma forma mudem, contribuam com suas ações e/ou nos afazeres do cotidiano, quer seja a retirada de seu pagamento no final do mês sem precisar de terceiros, ajudar os filhos ou netos nas tarefas de casa, e uma que ouço constantemente é poder ler a Bíblia e compreende-la. Esse aluno já sentiu e viveu muita coisa e quer por intermédio da alfabetização um olhar novo perante aquilo que já se conhece.

A realidade hoje nessas turmas é que os conteúdos são trabalhados de forma funcional, com apostilas de forma tecnicista, não valorizando sua extensa “bagagem” de conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Os alunos por muitas vezes conseguem aprender a ler e a escrever, mas não é transmitido ao mundo letrado, onde ele saberá conciliar todo o aprendizado adquirido com o quê e para quê utilizá-lo e continua no mesmo lugar ou passa por uma regressão dos conhecimentos adquiridos.

Sabe-se que o público alvo são de jovens e adultos, homens e mulheres, trabalhadores, empregados, filhos, pais e mães, moradores urbanos, rurais, que por muitas vezes sujeitos a mercê da sociedade. E que muitos são os professores lecionando nas turmas da EJA, que não conseguem diferenciar o público alvo, sem formação alguma dos mesmos, trabalhando com frase sem noção, conteúdos sem direção, enfim despreparados para socializar alfabetização e letramento na EJA, às

vezes esses professores estão ali por acharem que é mais fácil ensinar para adultos do que para crianças.

Os alunos da EJA querem uma oportunidade de mostrar que ainda são capazes, ainda podem fazer a diferença em meio a sociedade. Percebo que determinação eles têm, assinar o nome não é mais só o que buscam na escola, querem também sua independência pessoal e profissional, como parte de seu crescimento intelectual e de sua inclusão social. Possuem objetivos e sonhos que serão perseguidos por intermédio da autonomia, vencendo as barreiras e superando os obstáculos do dia a dia. Antes condicionados a um mundo só deles, agora com aulas significativas em foco sua realidade, diálogos francos entre o professor e o aluno, fora que a comunidade escolar proporciona uma verdadeira terapia. Diante disso, surge a seguinte questão problema – Como alfabetizar e letrar de forma significativa na EJA?

Teve-se como objetivo geral: analisar os desafios e as perspectivas do processo de alfabetização na EJA no Centro Educacional Fernando Matos de Souza, enquanto nos específicos: verificar as metodologias utilizadas pelos professores na mediação do processo de aquisição da leitura e da escrita, identificar as possibilidades e os limites enfrentados pelos professores na alfabetização na EJA e descrever as dificuldades dos alunos da EJA na aquisição da leitura e da escrita.

Para tanto optou-se por realizar uma investigação do tipo Estudo de Caso descritivo sob a ótica da abordagem qualitativa, tendo como lócus de investigação o Centro Educacional Fernando Matos de Souza, sito Presidente Figueiredo – AM, onde envolveu seis professoras e vinte e seis alunos da EJA.

A partir dos dados coletados e analisados por intermédio da base teórica elencada construiu-se o texto do artigo dividindo-o em três momentos: o primeiro Alfabetização e Letramento de Jovens e Adultos Concepções e Perspectivas apresentou-se os conceitos que envolvem alfabetização e letramento.

No segundo Passos Metodológicos, neste apresentou-se o tipo de pesquisa, lócus de investigação, métodos e instrumentos de investigação. No terceiro e último Percepções e Perspectivas da Prática Docente na Educação de Jovens e Adultos apresentou-se e analisaram-se os dados colhidos no campo de investigação.

2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVENS E ADULTOS CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

Tendo como foco a temática levantada na pesquisa, analisar a temática de alfabetização e letramento na EJA, identificando os aspectos e percepções educacionais utilizados no contexto escolar para a aplicação dos procedimentos metodológicos transmitidos de forma significativa no enredo de sua realidade e como estes podem contribuir perante a sociedade, que pretende analisar a formação dos professores, se propõe a construção de novas estratégias educacionais, que possam contribuir para a formação de uma comunidade educativa, em busca de um salto para o conhecimento dos alunos que se encontram nessa modalidade de ensino.

Freire (2002, p.80) afirma “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e esperança. A esperança de que professor e aluno juntos podem aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria”. O grande desafio do professor que atua na EJA é tornar a aquisição da leitura e da escrita prazerosa e significativa aos alunos que produza a alegria e a esperança que Freire fala.

No Brasil, em especial no Estado do Amazonas, nota-se claramente o descaso com os alunos de EJA, pois temos um alto índice de abandono escolar e repetência e as pesquisas sobre o Analfabetismo, já apontam cerca de 14 milhões de analfabetos. (ANDRADE, 2018). E apesar de termos uma Lei 9.394/96 que diz que estudar é direito de todos, não atingimos um ensino de qualidade, nem conseguimos mudar de opinião a respeito do longo caminho que precisaremos percorrer.

A educação só começou a ser reconhecida como uma questão nacional, a partir da Constituição Federal de 1946 – quase duzentos anos após a Revolução Francesa - quando diz que a: "... educação como direito de todos; e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas; e ao determinar à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, abria a possibilidade da organização e instalação de um sistema nacional de educação como instrumento de democratização da educação pela via da universalização da escola básica. A elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciada em 1947 era o caminho para realizar essa possibilidade (SAVIANI, 1997, p. 24)

A alfabetização é um processo longo e lento, que se adquire em um processo de construção, que vai sendo construído com o passar do tempo, um passo ou etapa

de cada vez, com paciência para assim se alcançar aonde se quer chegar. E a alfabetização inicial é onde se tem o pontapé das ações que serão desenvolvidas, é onde eles começam a fazer a relação do que sabem, com aquilo que estão ou estarão vivenciando, ampliando seus conhecimentos e interligando saberes. Ferreiro (2001,p.13) afirma que, “é recente a tomada de consciência sobre a importância da alfabetização inicial como a única solução real para o problema de alfabetização remediativa (de adolescentes e adultos)”.

Pode-se definir alfabetização como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia. Noutras palavras, alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado “código” escrito, que se organiza em torno de relações entre a pauta sonora da fala e as letras (e outras convenções) usadas para representá-la, a pauta, na escrita (VAL, 2006, p.19).

De acordo com as colocações de Ferreiro (2001) e Val (2006) pode-se afirmar que alfabetizar transcende decodificar códigos linguísticos, mas vai além da forma mecânica de aprender por memorização, mas aprender de forma significativa indo ao encontro das necessidades dos alunos da EJA. Neste sentido, tem-se o letramento como forma /meio de adquirir de forma significativa a aquisição da leitura e da escrita.

O letramento é tido como um conjunto de práticas sociais cujos modelos específicos têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos constroem relações de identidade e poder. Ao pensar em “poder”, tem-se em vista o poder da manipulação e organização de palavras para expressarmos ideias e necessidades de uma sociedade cada vez mais inserida no mundo da escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

O processo de socialização do saber em sala de aula precisa estar associado com diversas ações e situações a quais desenvolva em seu cotidiano, ou seja, o letramento. Assim, o conhecimento a aquisição da leitura e da escrita precisa fazer sentido, ter alguma serventia e para que isso ocorra é preciso que a alfabetização seja um processo valioso, que seja algo a mais do que apenas codificação e decodificação de palavras, fonemas e grafemas. É preciso valorizar aquilo que se está trabalhando ou ensinando e respeitar aqueles que se dedicam todos os dias, apesar de seus inúmeros desafios diários, os mesmos estão presentes na sala de aula.

É preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita, integrando alfabetização e letramento, sem perder, porém, a especificidade

de cada um desses processos, o que implica reconhecer as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidade de métodos e procedimentos para ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro desta concepção, não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino (SOARES, 2003, p. 11).

Sabe-se que a alfabetização e o letramento têm significados diferentes, mas os dois processos de ensino andam paralelamente, precisam ser trabalhados de forma que cada um garanta o sucesso do outro, que amplie e favoreça de forma compreensiva e significativa as atividades trabalhadas. Desenvolvidas juntas tem um maior efeito e alcance nos resultados esperados e desejados, das ações pertinentes que ora busca-se. Por intermédio da alfabetização e do letramento a leitura e a escrita serão usadas sempre que for necessário, em situações que o cidadão é por muitas vezes considerado um analfabeto funcional.

Neste sentido, faz-se necessário entender e/ou se apropriar dos conceitos de alfabetização e de letramento para se possa ter ideia como se dá a aquisição da leitura e da escrita no espaço-tempo de sala de aula na EJA. Apresentam-se abaixo quadros sínteses:

Quadro nº 01 – Síntese dos métodos e processos de alfabetização

Método	Processo
Método sintético	<p>Processo Alfabético ou ABC Inicia pelo conhecimento das letras do alfabeto, este processo deu origem ao termo alfabetizar. Foi o primeiro processo empregado universalmente na aprendizagem na aprendizagem da leitura e consiste em memorizar os nomes da letra do alfabeto.</p>
	<p>Processo Fonético Nesse processo, a criança deve conhecer os fonemas, ou seja, os sons representados pelas letras ou grupos de letras e combiná-los formando sílabas, palavras e, finalmente, frases, começando pelas vogais e combinando-as, como, por exemplo: ai, oi, ei... em seguida, as vogais são combinadas com as consoantes, como: da, de, di, do, du, ba, be, bi...</p>

	<p>Processo Silábico É um processo sintético, que parte das sílabas, destas às palavras, das palavras às frases. Difere dos processos alfabético e fônico, por ser a sílaba a unidade fonética estabelecida como ponto de partida do ensino da leitura e da escrita.</p>
Método Analítico / Método Global.	<p>Processo da Palavração. Começa a leitura de uma palavra-chave e chega às sílabas. A palavra é trabalhada até que o aprendiz a reconheça numa lista de palavras. Em seguida, é apresentada ao aprendiz outra palavra-chave, que será comparada à primeira. A segunda palavra deve ser tão diferente que o aprendiz, mesmo tendo um ritmo de aprendizagem mais lento, perceberá que as duas palavras são distintas, podendo reconhecer a diferença entre ambas em pouco tempo.</p>
	<p>Processo de Sentenciação. É um processo mais avançado do método analítico. O processo da sentenciação parte da frase ou sentença para chegar a palavras, sílabas e fonemas. O método assume diferentes modalidades e pode, segundo a tendência eclética, isto é, a tendência de não seguir rigorosamente um único processo de alfabetização, ser empregado, procedendo-se desde logo à análise e à síntese.</p>
	<p>Processo do Conto O processo do conto ou historieta, concebido inicialmente, por volta de 1910, marcou uma fase de intensa reação ao método sintético, principalmente contra o processo fonético. Trata-se de uma modalidade do processo da sentenciação. É um processo que apresenta a unidade de pensamento mais completa, levando em conta que as histórias tem início, desenvolvimento e fim.</p>

Fonte: Adaptado de Corrêa(2008), Mendes(2017) e Andrade (2018)

Quadro nº 02 – Diferenças entre alfabetização e letramento

Alfabetização	Letramento
Ensinar o código escrito – envolve memorização e treino	Refletir, interpretar a aquisição do código escrito, não basta decodificar códigos, mas interpreta-lo e saber a sua utilidade.

Signos e seus significados princípio da aquisição da leitura e escrita	Leitura e compreensão de textos, cada palavra traz uma função dentro do texto e no contexto social
Ensinar a leitura	Leitura de mundo a partir do que foi lido em diversas fontes e gênero literário
Codificação e decodificação	Função social da leitura e escrita com foco na autonomia
Participação em um mundo desconhecido	Respeito às diferenças culturais – formas de se expressar diferenciada
-----	Práticas sociais que utilizam a escrita – identificação de ruas, lugares, transporte etc...
-----	Libertação, construção da autonomia, a partir da leitura fomenta a autonomia do indivíduo.

Fonte: Adaptado de Corrêa (2008) e Andrade (2018)

Os quadros expõem de forma clara os conceitos que engendram a alfabetização, em contra partida o letramento é mais do que o ensino das primeiras letras, é mais do que codificar e decodificar, é a interação com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diversos gêneros e tipos de leitura e de escrita, com variadas funções que estas modalidades desempenham em nossa vida, sendo um processo desenvolvido na busca por notícias nos jornais e internet, divertir-se com as tiras de quadrinhos e conhecer lugares sem sair do lugar, apenas com a ajuda do livro, enfim, é descobrir a importância da leitura e da escrita (SOARES, 2005).

O professor que promove a aquisição da leitura e da escrita junto a jovens e adultos deve dominar a metodologia e o uso dos recursos necessários para mediar o processo ensino-aprendizagem seja pela alfabetização ou pelo letramento. Na metodologia de Paulo Freire para EJA:

O método Paulo Freire de alfabetização é dividido em três etapas. Na etapa de **investigação**, aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia. Na segunda etapa, a de **tematização**, eles codificam e decodificam esses temas, buscando o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido. E no final, a etapa de **problematização**, aluno e professor buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica do mundo, partindo para a transformação do contexto vivido (BECK, 2016, p.1).

Freire reuni os princípios da alfabetização citado no quadro acima envolvidos na dinâmica que o letramento proporciona ao professor na mediação da aprendizagem do aluno da EJA dando uma ação pedagógica diferenciada e apropriada ao público jovem e adultos.

Na EJA ocorre uma troca de conhecimentos na mediação do processo ensino-aprendizagem entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno, estabelecendo vínculos e possibilitando autonomia do alunado em (re)construir seu conhecimento a partir da aquisição significativa de ler e escrever. Freire (2002) afirmava que ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas, os homens se educam entre si mediados pelo mundo. Tal colocação vai ao encontro da fala de Vasconcellos (1994, p.34) “o conhecimento tem que ser tal que o sujeito se transforme, e com isto seja capaz de transformar a realidade. Esta é a educação que interessa: formar novos mestres e não eternos discípulos”.

3. PASSOS METODOLÓGICOS

Desenvolver a investigação junto ao processo de alfabetização de alunos da EJA nos imputou a utilização do tipo de pesquisa Estudo de Caso descritivo sob a ótica da abordagem qualitativa.

O Estudo de Caso é caracterizado por um estudo intensivo, levando em consideração a compreensão global da temática investigada (FACHIN, 2001). A metodologia Estudo de Caso conduz-nos à abordagem qualitativa, que tem sido frequentemente utilizada em estudos voltados para a compreensão da vida humana em grupos, em campos como da: Educação, Sociologia, Antropologia, Psicologia, dentre outras Ciências Sociais (ARAGÃO; SANGO, 2000).

Conforme Gil (1999 apud Oliveira, 2011), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno; ou o estabelecimento de relações entre variáveis.

Segundo Sampieri; Callado; Lucio (2006), na abordagem qualitativa, os estudos iniciam-se de forma exploratória descritiva, delineiam-se com tipos correlacionais, sem exploração de dados estatísticos, mas urge a necessidade de realização de trabalho de campo.

A investigação realizou-se no Centro Educacional Fernando Matos de Souza, Unidade de Ensino do Serviço Social do Comercio - SESC, sito AV. Joaquim Cardoso, nº 50, bairro José Dutra, no Município de presidente Figueiredo, estado do Amazonas. O Centro é de pequeno porte apresentado a seguinte estrutura: três salas de aulas, vinte funcionários, sala de professores, sala da direção, secretaria,

uma quadra de esportes coberta, cozinha, refeitório pequeno, despensa, almoxarifado, banheiros internos e externos para uso de alunos e funcionários.

O Centro apresenta área livre para prática de lazer e possui uma estrutura adequada para desenvolvimento de trabalho com jovens e adultos, onde a quadra é um grande atrativo e diferencial na permanência dos alunos da EJA aos finais de semana a quadra é cedida aos alunos para prática de lazer e esporte.

Teve-se a participação de seis professores e vinte seis alunos na coleta de dados, onde seguiu-se os seguintes passos metodológicos com a utilização das seguintes técnicas e instrumentos:

- a. Levantamento bibliográfico e fichamento do material. A bibliografia elencada possibilitou um conhecimento mais aprofundado do objeto de investigação da pesquisa e assim puder realizar uma compreensão e análise adequada do problema da investigação;
- b. Visita in lócus, fez-se inúmeras incursões no campo de investigação;
- c. Observação não participante, fez-se dentro do espaço-tempo de sala de aula as observações acerca das metodologias utilizadas e recursos didáticos na mediação da alfabetização na EJA. Gil(2006) possibilita a obtenção de informações a partir das falas, atos, e comportamentos apresentados no ambiente natural, onde os atores se encontram em seu fazer.
- d. Diário de campo, fez-se anotações do cotidiano observado com relação a metodologia e recursos utilizados na mediação da aquisição da leitura e escrita na EJA.

Além de ser utilizado como instrumento reflexivo para o pesquisador, o gênero diário é, em geral, utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida. O diário é um dispositivo na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista. (MACEDO, 2010, p. 134)

A partir das anotações realizadas pode-se ter uma visão mais adequada do uso de alguns recursos e também das ações das professoras no espaço-tempo de sala de aula;

- a. Entrevista, fez-se junto às professoras. “As entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos” (DUARTE, 2004, p.215). Elencou-se um roteiro de perguntas a serem feitas para que no transcorrer das entrevistas o foco não fosse desviado.

b. Aplicação de questionário fora destinado aos alunos da EJA.

A coleta de dados em um Estudo de Caso, o pesquisador deve ter ainda mais cuidado do que em outras modalidades de pesquisa, por ter uma complexidade maior e diz que “obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos (...)” e que estes devem “(...) ser provenientes da convergência ou divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos” para a validação do trabalho (GIL, 1999, p.140).

Os dados colhidos foram mapeados e analisados e seus resultados foram elaborados quadros sínteses para melhor compreensão e apresentação dos resultados. Segundo Sampier; Collado; Lucio (2006), afirmam que as informações colhidas em campo devem ser realizadas de maneira pautada e analisada posteriormente.

4. DISCUTINDO OS RESULTADOS DA ALFABETIZAÇÃO NA EJA

A partir dos dados coletados por intermédio de visita *in lócus*, observação, diário de campo, entrevistas e aplicação de questionário, pode-se perceber que os vinte e seis alunos da EJA apresentam o seguinte perfil: possuem na faixa etária de 20 a 30 anos somente sete, de 40 a 50 anos doze e acima de 50 anos os demais. Em sua maioria são de origem afrodescendentes e uma minoria branca. Que nos dá a perceber que os alunos afrodescendentes não concluí os estudos em idade adequada a sua faixa etária. Todos possuem empregos que não exigem grande escolaridade, compreendendo: empregada doméstica, gari, serviços gerais, porteiro, faxineiro, já possuem família constituída em média dois a cinco filhos.

Outro fator observado que em sua maioria a sala é composta por mulheres acompanhadas de perto por homens o número é quase igual, mas os homens chegam ao final do ano letivo, onde as mulheres em sua maioria abandonam por motivos próprios.

No que concerne a religião a turma fica dividida entre o catolicismo e evangélico de diferentes igrejas, a renda de um e meio salário mínimo para sustentar uma família com membros a partir de cinco pessoas. A maioria retornou à escola por exigência do trabalho, ou ainda, por necessidade de realização de atividades no cotidiano social, tais como: abertura de conta, assinar contrato de trabalho, pegar transporte público, ler uma receita de bolo, ler uma mensagem de *WhatsApp* dentre outras.

Observando o cotidiano da mediação do processo de aquisição da leitura e da escrita a metade da turma já sabe ler e escrever, mas não possui o hábito de leitura diária, de ler jornal ou revista, são leitores funcionais. Os alunos que ainda não apreenderam a ler e a escrever afirmam que a dificuldade está por falta de empenho deles em realizar as atividades que a professora propõe em sala de aula.

“A alfabetização para Freire não é a repetição mecânica das famílias silábicas, nem a memorização de uma palavra alienada, mas sim a difícil aprendizagem de nomear o mundo” (MARQUES; RUBIO,2012, p.10). O sentido dado pelo educador Paulo Freire vai além do descodificar códigos linguísticos, mas vai ao encontro de mediar a relação homem-meio, de possibilitar a inserção no mundo das letras e dos significados dando ao leitor o poder de intervir e interferir na realidade a sua volta.

Aplicou-se o questionário e realizou-se a seguinte pergunta: Quais atividades realizadas pelos professores que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita? Obteram-se as respostas abaixo:

Quadro nº 03 - Quais atividades realizadas pelos professores que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita?

Nº de alunos	Respostas
6	A leitura.
4	Escrita diária.
2	A explicação e a atenção para cada aluno.
4	Atividades de leitura e escrita no quadro.
4	Atividades de português e de matemática.
3	Revisão da sílabas, construção de frases e palavras.
3	Atividades de leitura com os livros, pois consigo ler muitas palavras.

Fonte: Pesquisa de campo,2019

A metodologia que a professora utiliza que mais chama a atenção dos alunos é a leitura, pois a professora lança mão do jogral (cada aluno ler uma parte do texto indicado pela professora).

A estimulação da escrita é trabalhada a partir da feitura de cópia dos textos trabalhados pela professora. A professora sempre solicita que os alunos vão ao quadro de giz responder as atividades passadas, ou seja, a correção é feita por todos no quadro.

Percebe-se que o uso da alfabetização tradicional de trabalhar as vogais, depois as consoantes, unir as letras formar sílabas depois palavras pequenas e posteriormente frases é o que mais funciona no contexto da aprendizagem dos alunos com relação a aquisição da leitura e da escrita.

Os livros didáticos utilizados vão de encontro a realidade dos alunos, logo não se torna significativa a sua utilização, os textos são desconexos com a realidade de cada aluno, necessita ter relação direta com o cotidiano.

Na entrevista realizada junto aos professores perguntou-se as dificuldades e as possibilidades encontradas na mediação da alfabetização dos alunos da EJA, abaixo se apresenta uma síntese dos resultados encontrados:

Quadro nº 04 - Síntese das dificuldades e possibilidades encontradas na alfabetização dos alunos da EJA

Dificuldades	Possibilidades
<ul style="list-style-type: none"> - Escrita; - Escrever e ler bem; - Ler as palavras no quadro, devido a visão. - Ortografia e interpretação textual. Na pontuação e escrita. Adição, matemática. - Cálculos. - Leitura das sílabas complexas. - Produzir frases e textos. - Ler e escrever, juntar as sílabas. - De aprendizagem. - Escrita, leitura e conceitos matemáticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar a escrita. - Ser melhor na matemática e no português. Arrumar um trabalho. - Fazer uma faculdade. Melhorar de vida. Aprender com qualidade para ser no futuro técnico agrícola. - Ler com frequência. - Aprender a ler escrever. - Escrever corretamente. - Ser autônomo. - Ampliar o conhecimento. - Terminar os estudos. - Conhecer as letras. - Ter um bom emprego e um bom salário, ter uma casa própria.

Fonte: Campo de investigação, 2019.

As dificuldades denotam falta de incentivo somado à ausência de tempo para se dedicar aos estudos, haja vista, os alunos vêm direto do trabalho para o Centro, alguns saem de casa de madrugada para trabalhar e levam consigo já o almoço, logo dorme mal e se alimentam de maneira inadequada.

A dificuldade de ler e escrever são grandes, pois o mundo familiar não há leitura, somente na igreja é solicitado a leitura da Bíblia que é acompanhada de perto pelo pastor da igreja, logo há uma necessidade emergente de atender a cobrança da religião.

Mas, no referente a Matemática os alunos se saem muito bem, pois é o cotidiano de muitos, comprar, vender, trocar etc... necessita saber para não perder na negociação do cotidiano social e no mundo do trabalho.

A produção textual é acanhada, mas conseguem fazer pequenos textos, observou-se que a professora em dias intercalados utilizou o celular o aplicativo de mensagens para que um aluno se envie as outras informações sobre a aula, isto reuiu frutos bons na construção do leitor e escritor, mas não foi seguido pelas demais professoras.

As possibilidades aumentam quando o alunado percebe o valor e a liberdade de ação viabilizada pela aquisição da leitura e escrita, o primeiro passo é a independência na realização de atividades diárias, tais como: apanhar um coletivo e ir de um ponto a outro na cidade, pagar contas, escrever o nome em documentos exigidos, poder tirar a carteira de habilitação dentre outras, coisas básicas para um e de extrema importância para outros.

A alfabetização possibilita liberdade e autonomia e principalmente autoconfiança, os laços de amizade entre o professor-aluno se estreitam e se tornam firmes o professor toma lugar de amigo de companheiro de jornada e abre um mundo de significados para os alfabetizados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que foi desenvolvido buscou mostrar como a alfabetização e o letramento quando aplicado de forma significativa nas turmas de Educação de Jovens e Adultos pode contribuir com o desenvolvimento intelectual, pessoal e profissional dos mesmos. É necessário que mudanças ocorram no âmbito escolar,

os professores precisam conciliar os conteúdos que serão trabalhados a realidade do cotidiano.

Buscar novas visões e reflexões a respeito de sua prática metodológica, que comecem a perceber nesse público alvo que, como adultos tem prioridades e necessidades que precisam ser consideradas. O aluno da EJA por não ter conseguido se formar na idade planejada, perdeu boa parte de sua vida pelejando com auxílio de terceiros e sua vontade hoje sem dúvidas é tentar resgatar um pouco de sua dignidade, sua autonomia social.

A Educação de Jovens e Adultos já passou por muitas lutas, mudanças e contextos que não foram positivas e isso, desmotivou e decepcionou muitos alunos, que fica até sem sentido trazer esse aluno para a sala de aula e não dar condições de melhoramento, significância e autoconfiança naquilo que buscam na vida, desse diferencial de crescimento nessa jornada, de busca ao conhecimento. Foram diversas as tentativas do governo em prol dessa modalidade, buscando caminhos para que assim o Brasil saísse do analfabetismo e contribuísse de certa forma com a sociedade, com aqueles que foram deixados de lado e precisavam modifica-la devido o processo de industrialização a qual o Brasil passou em 1940, e se criou um método de ensino na visão de muito eficiente, que seria capaz de uma solução para o problema de analfabetismo em poucos meses, método silábico que veio com a ideia de que alfabetizar adultos é melhor que alfabetizar crianças.

Percebe-se, que não é nada fácil alfabetizar jovens e adultos quando não se tem uma significância, uma direção ao qual, os mesmos precisam querer e que faça alguma diferença em seu cotidiano, lhe auxiliando de alguma forma. Muitos professores que trabalham com esse público não acham relevante a questão aqui apresentada, por não terem uma boa formação, não querem ter que refletir a cada situação que surge ou mesmo por acharem que o ensino é uma continuação do que já trabalham em outras escolas, em outros turnos com crianças ou adolescentes.

A alfabetização e o letramento de jovens e adultos têm um papel de importância social que busca inserir o indivíduo de forma autônoma, com o mínimo de qualificação pessoal e profissional para toda a sociedade, contribuindo com capacidades, valores e atitudes que são necessários para uma melhora na qualidade de vida de todos.

A partir dos dados coletados e analisados faz-se as seguintes sugestões as professoras do Centro:

- a. Realizar um estudo aprofundado das ideias de Paulo Freire e sua metodologia de alfabetização para EJA;
- b. Que o Centro ofereça as professoras oficinas de construção de recurso didático;
- c. Que as professoras tenham um horário durante a semana para trocar informações sobre sua turma e também acerca da metodologia utilizada que deram certo;
- d. Fazer um estudo das Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC's que podem ser utilizadas com ferramenta na alfabetização na EJA;
- e. No período de planejamento que seja trabalhado junto as professoras métodos e recursos de ensino e de aprendizagem na mediação da alfabetização, para que não haja conflito entre o que vem ser método e recurso;
- f. Criar / elaborar recurso didático próprio para ser trabalhado no Centro.

Caso estas sugestões sejam colocadas em prática acredita-se que a alfabetização na EDJA será otimizada e levará os alunos a darem continuidade nos estudos.

6. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Silva de Donato. **Alfabetização e Letramento na Educação Infantil: entre o cuidar, educar e o instruir**. Belém – Pa.: UNINTER – Polo Belém, 2018

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. 3ªed. Brasília: Liber Livro, 2008 (Série Pesquisa; Vol.13)

BECK, Caio. **Método Paulo Freire de Alfabetização**. 2016. Disponível em: <https://andragogiabrasil.com.br/metodo-paulo-freire-de-alfabetizacao/> .Acessado em: 24/07/2019.14h15'

CORREA, J. C. da S. **Alfabetização: teoria e prática**. Belém – Pa:UBRA – Polo Belém,2008.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Alfabetização**. Curitiba: IESDE,2005.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisa qualitativa. **Revista Educar**, Curitiba, n. 24, Editora UFPR, 2004. (pp. 213 – 225)

FACHIN, Odília.**Fundamentos de metodologia**. São Paulo: Saraiva.2001

FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre a Alfabetização**. 24. Ed. São Paulo: Cortez. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4ªed. São Paulo: Atlas.1999.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: mercado de Letras, 1995.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília: LiberLivro, 2010.

MARQUES, Barbara Charlois; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. Processo de Alfabetização de Jovens e Adultos. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, volume 3 – nº 1. 2012 (pp. 1 – 18)

MENDES, Francielli Marion. **Reflexões sobre alfabetização e letramento: ênfase nas publicações da ANPEd (2010 a 2015)**, Araraquara – SP: UNIARA, 2017. (Monografia apresentada Programa de pós-graduação em ensino e inovação Universidade de Araraquara)

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Pilar Baptista (2006). *Metodologia da Pesquisa*. (Trad.) Fatima Conceição Murrad; Melissa Kassner; Sheila Clara Dysryler Ladeira. 3ª ed. São Paulo: McGraw-Hill.

SAVIANE, Dermeval. **A Nova Lei da Educação**. Trajetória, limites e Perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados. 1997

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização**: as muitas facetas. Texto apresentado no grupo de trabalho Leitura, Alfabetização e Letramento, na 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambú, 2003.

SESC – FERNANDO MATOS DE SOUZA. Disponível: em:<https://www.qedu.org.br/escola/282348-sesc-fernando-matos-de-souza/sobre>. Acessado em: 23/07/2019.18h03'

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ªed. 6ª reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Alfabetização e letramento**. 2ª. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____; BATISTA, Antônio Aparecida Gomes. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Alfabetização e Letramento)

VAL, Maria da Graça Costa. **O que é ser alfabetizado e letrado?** 2004. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). Práticas de Leitura e Escrita. 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VASCONCELLOS, C.S. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**.2. ed. São Paulo: Libertad.1994

INFLUÊNCIA DA LÍNGUA MATERNA NA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

Elionora Maria Teixeira Mousinho de Albuquerque
Marize de Campos Lima

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa bibliográfica teve por objetivo discutir as prováveis dificuldades que os alunos possuem em língua portuguesa e conseqüentemente nas demais disciplinas, a exemplo das ciências e das matemáticas. Logo, quando se observa que muitos deixam de responder questões e quando o fazem é de forma errada por não compreenderem os enunciados das questões.

Partindo dessa premissa, se compreende a importância de incentivar o uso da língua materna com habitualidade, através da leitura de textos, interpretações e inferência dos alunos, para que os mesmos adquiram domínio da língua escrita e consecutivamente alcance sucesso nas demais disciplinas, com ênfase, especialmente, na matemática, disciplina considerada por muitos alunos, um verdadeiro desafio. Na consecução de seus objetivos, este trabalho, se utilizou de uma metodologia de cunho bibliográfico, em que os autores, trazem suas teorias acerca da problemática em questão.

Ao iniciar minha vida na condição de pedagoga passei a observar que muitas dificuldades dos educandos em resolver questões de Matemática centram-se no fato de eles não conseguirem “traduzir” o enunciado dos problemas da Língua Portuguesa para a Matemática. Dificuldades essas que chegaram a causar em mim, não apenas em descobrir caminhos para que pudesse mediá-los, mas também de acrescentar meus conhecimentos promovendo a interdisciplinaridade. que para alguns não há ligação, quando, na verdade, sabemos que estão muito associadas quando se trata do letramento geral, ou seja, a capacidade de entender o comando de uma questão fazendo o “casamento” entre a Língua e a Disciplina: Matemática.

Partindo do pressuposto de que deveremos influenciar a leitura em Língua Portuguesa na aprendizagem da Matemática propõe-se um que objetive realizar um estudo para identificar as relações entre Matemática e Língua Materna, no âmbito

das práticas de leitura e escrita nas aulas de matemática, bem como compreender como essas relações influenciam na aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, espera-se que os trabalhos realizados entre professor-aluno não mais sejam focados apenas em uma visão que separe uma disciplina da outra, mas que as leituras sejam unidas de forma espontânea a fim de que os alunos adquiram o conhecimento sem que sejam vistos como incapazes, podendo assim assimilar e perceber que leitura não se faz apenas em letras, mas em números, símbolos.

Há necessidade de lembrar neste trabalho que não há disciplina mais importante para alcançar o conhecimento, mas dependendo do que se almeja realizar pode-se usar uma ou outra ou até mesmo as duas simultaneamente. Isso se percebe através da interdisciplinaridade tão falada nos cursos de licenciaturas.

É importante perceber que mesmo sendo considerada como sendo exata o Ensino da Matemática pode percorrer caminhos diferentes para se chegar ao mesmo resultado, portanto, essa palavra não deve ser percebida como se fosse uma linha a ser seguida da mesma forma e sempre com o mesmo direcionamento.

Nesse sentido, o Ensino de Matemática jamais poderá estar desconectado de outros conhecimentos, principalmente, da utilização da Língua Portuguesa que, por sua vez, é o canal que leva ao caminho da compreensão e interpretação para que se possam aplicar os cálculos tão inerentes a disciplina Matemática.

Desse modo, se compreende ser imprescindível que as escolas se voltem para a problemática em questão, tendo por meta contribuir com que esses alunos ultrapassem esses desafios e possam obter êxito em sua formação em todas as disciplinas, especialmente, a matemática que é uma disciplina compreendida por muitos como de difícil compreensão e que tem levado muitos alunos a reprovação.

2. MATEMÁTICA E LÍNGUA MATERNA

Enquanto disciplinas, Matemática e Língua Materna perpassam toda a formação básica escolar, ocupando lugar de destaque nos currículos. Mas se em alguns momentos ocorre franca interação, em outros esses saberes parecem tomar direções contrárias, contudo é possível afirmar que, ao longo desse caminho, se relacionam de algum modo. Para apresentar algumas dessas relações utilizei

conceitos matemáticos que considero representativos. Assim, para representar a relação entre Matemática e Língua Materna, antes mesmo no ingresso no sistema escolar, escolhi o conceito de origem, buscando fazer referência ao limiar da utilização desses dois saberes pela criança.

3. ORIGEM

Desde o nosso primeiro contato com o mundo, sentimos a necessidade de nos relacionarmos com todos ao nosso redor. Por causa disso, utilizamos mecanismos que possam fazer com que haja interação entre todos que nos circundam para isso, utilizamos sons, gestos ..., mas é a través da linguagem que garantimos com proficiência a capacidade de entender e ser entendido pelo outrem, portanto, entendemos Zuchi, ao afirmar que um dos meios mais eficientes que o homem conhece e de que dispõe é a linguagem. Por meio da linguagem adquirimos conhecimentos seja formal ou conhecimento de mundo.

Se questionássemos sobre a como realizamos o primeiro contato e entendimento com as demais pessoas, a resposta, com certeza, seria a língua materna, afinal de contas, é com ela que passamos a entender e ser entendidos.

Mas, como sabemos esse reconhecimento e capacidade adquirida pelos seres humanos não se restringem apenas as letras, pois percebe-se que os números também fazem parte desse encadeamento de entendimento e mostram que somos capazes de perceber também esse conhecimento, afinal de contas, encontramos pessoas que conseguem ter mais habilidade de entendimento com relação aos números à compreensão quando se refere as letras.

Vale a pena lembrar que Devlin associa esse tipo de pensamento a um nível de abstração, que ele denomina como “nível de abstração 3”, já o nível de abstração 4, desenvolvido pela mente humana num processo de abstração crescente – contempla o pensamento matemático, porque os objetos matemáticos são inteiramente abstratos; eles não têm ligações simples ou diretas com o mundo real (DEVLIN, 2004, p. 144).

Nesse sentido, pode-se afirmar muito bem que a linguagem e matemáticas são correlatas: é o cérebro humano que consegue perceber uma ou outra e as vezes, para o entendimento global, precisa da compreensão de ambas.

Letras e números são tão ligados que da mesma forma que passamos reconhecer e ter intimidades com a primeira, também fazemos isso com a segunda, em fim, evoluímos no conhecimento das letras como também dos números sem que necessariamente precisemos nos desesperar ou acreditar numa incapacidade que sabemos que não existe, se assim fossem Matemáticos não reconheciam letras e Professores de Línguas não reconheciam os números.

Entretanto, de tudo que foi exposto anteriormente, Matemática e Língua Materna, nomeadas como disciplinas, parecem se opor, isso se observa até mesmo nas escolas ao se observar o mesmo professor lecionando a Língua Materna e a Matemática. Ele separa as duas não apenas em diários escolares, como também em outros aspectos, principalmente a Matemática que ganha roupagem de vilã. Para deixar bem mais claro essa diferença podemos lembrar-nos das semirretas que mesmo partindo da mesma origem os seus sentidos são opostos, metaforicamente falando seriam essas retas: Português e Matemática.

4. SEMIRRETAS

No conjunto das disciplinas escolares, a imagem social da Matemática é a pior possível. Segundo Ernest (200, p 9,) em comparação com a desgraça de ser analfabeto, o “anumerismo” é exibido em muitos casos com orgulho entre as pessoas cultas dos países anglo-saxões ocidentais – o que podemos dizer que acontece também no Brasil.

Uma disciplina que mesmo apresentando características universais ter sido discriminada a ponto de ser classificada como vilã é, no mínimo, algo inadmissível, o que causa em muitos estudiosos a preocupação em desmistificar e comprovar que isso está apenas em afirmações que não se sustentam em fontes seguras, tornando-se dessa forma e míticas para os que buscam a verdadeira compreensão da necessidade de se estudar essa disciplina.

Lembra-se também que tanto quanto a Matemática a Língua Portuguesa, mesmo sendo falada e entendida até mesmo pelos falantes que utilizam o coloquialismo por alguns poucos usuários dessa também é classificada como vilã, a ponto de usar mitos como: “Português é a Língua mais difícil do mundo”, “Para que estudar Inglês se nem o Português sabe usar? ”... Deixando ambas as disciplinas

como se fossem quase impossíveis de ser compreendidas em sala de aula e vistas como distantes dos estudantes, causando nesses alunos desinteresse e desmotivação, já que não adiantaria estudar o que não seria possível entender e muito menos fazer parte da praticidade cotidiana.

Os professores licenciados sejam na área da Matemática ou em Pedagogia precisam estar preparados para desmistificar esses mitos e desfazerem através não apenas de conhecimentos científicos adquiridos em suas formações acadêmicas, mas usarem criatividade que consigam mostrar que diferente do que se afirmam, tais disciplinas, estão sempre atreladas aos usuários e que a Escola apenas mostrará isso, somando aos conhecimentos que cada um traz para que sejam aperfeiçoados e respeitados no campo dos estudos das mesmas.

5. RETAS PARALELAS

Há muitas falas que separam Matemática e Língua materna, a ponte de percebermos um paralelismo imaginário entre ambas, enquanto a primeira é vista como rigorosa, exta, fria, inflexível; a segunda, emotiva, polissêmica, flexível. Isso confirma o antagonismo perpassado de que são disciplinas tão contraditórias a ponto de haver espanto, quando um determinado professor de Língua Materna decide também se torna um Matemático ou vice-versa.

Como já foi mencionado, não se deve apenas frisar em repassar informações sem que sejam percebidas como essenciais para sua utilidade no dia a dia, afinal de contas, continuar acreditando de repassando um ensino mecânico e sem que seja percebida sua utilidade para que o estudante possa almejar a aprendizagem e sua real necessidade de utilização tornará o Ensino desinteressante e ineficaz, pois, se não há percepção no discente, obviamente, o interesse ficará fraco e conseqüentemente o maior objetivo do Educador será frustrado.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na conclusão deste trabalho, alguns pontos devem ser considerados: O primeiro deles de respeito a escola rever suas práticas de ensino com relação a

língua portuguesa, deixando de cultuar exageradamente a gramática em detrimento de uma leitura e escrita que contribua para o desenvolvimento da cidadania.

Outra questão, diz respeito ao ensino de matemática propriamente dito, considerando-se ser essa uma disciplina igual as demais, sendo necessário desmitificar o mito de que só aprende matemática os gênios, quando, na realidade, matemática é essencialmente uma questão de interpretação.

Assim, conseguir realizar a interação entre a disciplina de Matemática e de Português se faz necessário para que os educandos possam compreender que as dificuldades podem ser sanadas tão naturalmente quanto ao desenvolvimento da aquisição do uso de língua quanto o que se estuda nas escolas seja em uma ou outra disciplina se processa da mesma realidade contrariando ao mito de que são inatingíveis como muitas vezes são apresentadas e até vistas por uma grande parte de alunos e até mesmo de profissionais licenciados para o exercício do Magistério.

7. REFERÊNCIAS

DEVLIN, Keith J.(2004). **O gene da matemática: o talento para lidar com números e a evolução do pensamento matemático**. Tradução: Sérgio Moraes Rego. Rio de Janeiro: Record.

RIBEIRO, Jesuína et al. (2003), **Caracterização Nacional dos Alunos com Língua Portuguesa como Língua Não Materna**, Lisboa, Departamento da Educação Básica, Núcleo de Organização Pedagógica e Apoios Educativos.

SILVA, Maria Vieira da; GONÇALVES Carolina (2011). **Diversidade linguística no sistema educativo português: Necessidades e práticas pedagógicas nos Ensino Básico e Secundário**. Coleção de Estudos OM, vol. 46, Lisboa, ACIDI.

VALENTIM, Cristina Sá (2012), **Para falar com as pessoas: Uma análise contextual de apropriações diferenciadas da língua portuguesa por sujeitos migrantes**. Coleção de Teses OM, vol. 40, Lisboa, ACIDI.

OS ELEMENTOS QUE COMPÕE O SER PROFESSOR

Evanete Alves de Oliveira
Elisãgela Santos Reis

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo realizar uma breve reflexão sobre os elementos que compõe o ser professor, no tangente a formação, o seu papel, o perfil e as principais características desse profissional. O estudo traz um olhar sobre o professor, na visão de Calvo, mencionado Paulo Freire. É sabido que o professor é um profissional por excelência responsável pela formação das demais profissões existentes em nossa sociedade. Por outro lado, o “sucesso” do docente depende muito dos elementos da sua formação, o que, na maioria das vezes, não se limita unicamente à vontade deste profissional. Assim, o mercado educacional observa o profissional como um todo: desde: a formação até a sua prática.

2. A FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme o dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, a palavra “formação” deriva do latim *formatio* e tem o sentido de formar, construir, que por sua vez está em processo de interação e de transformação de conhecimentos. Além disso Garcia, (1999) conceitua:

A formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. [...] em primeiro lugar a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino e treino. Em segundo lugar, o conceito inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano e global que é preciso ter em conta fase a outras concepções eminentemente técnicas.

Para isso, a formação do professor está prevista na LDB - Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, em seus artigos: 62, 63 e 64. Neste sentido, a licenciatura de graduação plena está referendada no artigo 62. Os cursos de formadores de

profissionais da educação básica estão previstos no inciso I do artigo 63. E, os cursos de pós-graduações estão previstos no artigo 64.

Como é de conhecimento das instituições de ensino e por ser fator fundamental para o exercício da docência, o professor necessita cumprir rigorosamente toda a carga horária dos cursos de formação para a obtenção dos certificados que lhes habilitam, uma vez que, os aspectos legais são fatores primordiais em sua formação.

Ainda no que se refere a formação de professores, a Base Nacional Comum Curricular para Professores da Educação Básica, traz como principal objetivo, orientar uma linguagem comum sobre o que se espera da formação de professores, a fim de revisar as diretrizes dos cursos de pedagogia e de licenciaturas para que tenham foco na prática da sala de aula e estejam alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Além disso, o texto referente à formação, ainda define as dez competências gerais e direciona a formação continuada e a inicial que deve estar baseada nas três dimensões: Engajamento, prática e conhecimento. A criatividade, ou seja, o ato de criar está relacionando com a prática; o engajamento tem relação com o comportamento do ser professor e a interação com os recursos humanos do trabalho e a família, enfim para cada dimensão, há as competências.

Com base nos aspectos legais, sabe-se que a formação do professor se concebe em diferentes níveis: formação em nível médio, o antigo magistério; formação superior (as diversas licenciaturas); pós-graduação, que se estende a um leque muito grande e bastante promissor, uma vez que vai de uma especialização aos mais altos cargos de PHD (Pós-Doutorado). O professor em si não tem uma formação pronta e acabada. A sua formação é constante, uma vez que as mudanças acontecem em uma fração de segundo.

Segundo Rodrigues e Esteves (1993, p. 41) apud em Santos (2004) confirma esse pensamento:

A formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio professor e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino.

Nesta direção, é de fundamental importância que o professor, em sua formação se depare com mestres exemplares que o inspire a querer superar cada degrau de sua carreira, compreender que a formação continuada não é somente

uma obrigação, e sim um investimento. Dito isto, em meio às novas tecnologias o professor não pode estagnar no tempo, se contentando apenas com uma graduação. A inovação é necessária, uma vez que a todo instante surgem milhões de mecanismos novos, capaz de fazer algo muito mais eficaz que as velhas práticas que aprendemos há tempos atrás.

Segundo Costa (2014) o uso dos recursos tecnológicos no processo de ensino é um desafio para os professores. Para ele a falta de formação na área gera uma resistência a esses recursos em sala de aula. Esse fato não favorece o professor, nem no seu crescimento pessoal, muito menos no aspecto profissional, trata-se de uma exigência do uso das TICs no mercado de trabalho, que vem crescendo e se tornando um recurso primordial nas diversas profissões. Ora, na educação não é diferente, por mais que muitos educadores sintam dificuldades em manusear o novo aparato tecnológico, estes precisam adaptassem as mudanças e aos recursos tecnológicos, afinal, tê-los como aliado e não como um adversário.

Na visão de Gimenez (2004), o professor não deve compreendido como um ser que aperfeiçoa ideias já existentes, mas deve ter autonomia para decisões. Daí aparece a necessidade de se fazer uma formação pertinente, contextualizada e não apenas repetindo técnicas já experimenta.

Com esse entendimento, compreende-se que deve-se valorizar os conhecimentos que o professor traz como bagagem de vários momentos, até porque, todo ser humano é dotado saberes oriundos de diversas relações que perpassam os muros das instituições. Viera Abrahão (2004, p. 132) apud em Dantas (2018) afirma:

O professor não é mais visto como uma “tabula rasa” que pode ser simplesmente “treinado” para agir comportamentos desejados, como ocorria quando ainda reinava uma perspectiva positivista de formar professores. O que prevalecia era o modelo de racionalidade técnica, ou seja, a idéia de que a academia era a produtora de conhecimentos sobre o ensino e o professor era um simples consumidor e aplicador dessas teorias. O professor é visto como um ser total, situado social e historicamente, portador de uma rica história de vida.

Isto é, o professor deve criar, ser autor e não apenas meros reprodutores de fatos já consumados. Uma prática que vem ilustrar as opiniões acima citadas é um professor que adota o livro didático como o único instrumento a ser utilizado em seu fazer pedagógico. Muitas vezes o recurso não apresenta os conteúdos que serão

relevantes aos discentes. Vale ressaltar que a formação do professor não se configura apenas com títulos. Para Nóvoa (1997, p. 25) apud em Dantas (2018):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal, por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Essa visão do autor se configura em uma formação que propicia uma prática reflexiva que se vai de encontro com o modelo extremamente técnico. Isto é, um professor que adota metodologias pré-concebidas, mas reflete sobre as teorias e as histórias de vida como um todo. Além disso, sabe que a formação do professor é um processo contínuo que se faz simultaneamente, entre formações e a prática.

3. AS CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR

O ser professor é um elemento fundamental para o desenvolvimento intelectual de uma sociedade. É sabido que essa profissão, nos últimos tempos não lhe é atribuído o reconhecimento do valor devido, seja no aspecto: financeiro, condições de trabalho, respeito da sociedade, assim como, por parte de muitos alunos.

Por mais que há forças adversas, um bom professor se destaca por as características que o compõe. Na visão de Freire o bom professor precisa ter: ética, afetividade, humildade, bom senso, tolerância, alegria, competência profissional, habilidade de ouvir o outro e disponibilidade para dialogar. Segundo Paulo Freire apud em VARGAS (2018):

Assim, como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a docência com que o faço. É preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (FREIRE, 1996, p. 40).

Nesse sentido, a característica humildade é um requisito propício, haja vista, quando o professor torna-se humilde, entende-se que ele se coloca também na

condição aprendiz do saber. Como diz Paulo Freire “Todo docente é discente”, por que quem ensina aprende. Se o professor se coloca na posição de aprender, o aluno encontra ali uma empatia e a relação se torna muita mais rica, tanto em sala de aula, quanto fora dela. Ele se sente mais à vontade para expor sua vulnerabilidade, suas incertezas.

Na visão Paulo Freire, as características de um bom professor é sobreviver às coisas adversas, compreender e mudar a realidade. Na prática docente precisa encontrar soluções dentro das realidades que temos, por mais que pareça difícil, há de se superar esses desafios. Assim, percebe-se que ser professor é também ser resiliente. Confirma isso FREIRE apud em Vargas (2018):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1987, p. 44)

Com essa visão percebe-se que o professor precisa fazer com que o aluno compreenda o mundo, para que a partir daí, delibere uma posição relacionada à realidade que o cerca e que está submetido. Portanto, exige-se um novo olhar perante os fatos encontrados, a fim de modificá-los conforme as circunstâncias. Além disso, ressalta-se a importância das características do bom professor, já supracitadas, as quais Freire esclarece que a prática educativa se faz apenas com a afetividade e alegria. No seu entendimento os demais conhecimentos são imprescindíveis para o exercício da docência:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. É exatamente essa permanência do hoje neoliberal que a ideologia contida no discurso da “morte da história” propõe. Permanência do hoje a que o futuro desproblematizado se reduz. Forja uma educação friamente tecnicista e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação. Um educador com muito pouco de formador, com muito mais de treinador, de transferidor de saberes, de exercitador de destrezas (FREIRE, 1996, p. 53).

Neste contexto, a educação não será transformadora, quando prepara os indivíduos para serem meros repetidores de ações sem a devida reflexão. A educação libertadora de Paulo Freire propõe um olhar crítico dos alunos frente às situações adversas, principalmente às classes menos favorecidas. Mostrar aos alunos que determinada realidade pode ser transformada é possibilitá-los não aceitar os dogmas das verdades absolutas.

4. O PERFIL DO PROFESSOR

Há muitos anos os profissionais da educação tinham apenas o papel de transmitir os conteúdos a seus alunos, onde sua única responsabilidade era de ensinar e transmitir o conhecimento. Mas com o passar dos anos e o surgimento de novos paradigmas essa realidade vem sendo transformada. Atualmente, o perfil do profissional da educação, principalmente na sala de aula, consiste em alguém dinâmico, que motiva uma aprendizagem através da descoberta, incentivando o educando a pesquisar e a produzir o conhecimento. Segundo Pacheco (1995, p. 45), a ação docente "É um processo dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiência ao longo das diferentes etapas formativas".

Para que o professor alcance esse patamar, além da obtenção dos certificados que o credencia para a docência, o professor precisa ter, bem claro, o seu papel. Sobre esse ponto há muitos autores que discutem sobre o papel do professor.

Segundo Paulo Freire (1992):

O aprendizado do ensino ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer. Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidos de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante.

Com base nesse pensamento percebe-se que o ato de ensinar não ocorre apenas notificando o erro dos aprendizes, mas no momento em que o professor se

faz humilde para o ato de ensinar e desperta a curiosidade do aprendiz, a vontade do saber se desperta, algo novo e fascinante.

Segundo Calvo, (2006) “Não é ensinando o que o outro repete, mas para que o outro crie algo novo, para que ele possa cantar músicas que nunca lhes foram ensinadas”. Nessa visão, compreende-se que o perfil do professor deve ser de um sujeito inovador que impulsiona a criação e não apenas a repetição de tarefas. Discorrendo ainda sobre o papel do professor, Morin (1999) diz que “O papel do educador é de mediador. Fazer a mediação entre o aluno e a construção do aprendizado. Indo do possível ao viável”.

Nesse aspecto também fica evidente que o professor vai direcionar o aprendizado para que o aluno chegue ao objetivo fazendo o trajeto apenas direcionado pelo professor e não ditado por ele. O autor nos faz compreender que o aluno vai descobrindo as possibilidades, no trajeto, como se fosse “uma caça ao tesouro”. A cada passo o aprendizado vai ficando mais interessante, até chegar ao seu apogeu, ou seja, o ponto máximo.

Um outro fato que também deve ser levado em consideração é o surgimento das tecnologias. As crianças desde cedo já tem contato com o mundo virtual e isso faz com que muitas delas consigam adquirir um conhecimento prévio sobre os assuntos que serão trabalhados na sala de aula.

Diante disso, é relevante, que os profissionais da educação alinhar suas práticas as inovações tecnologias da informação, sobretudo, que estejam abertos a novas descobertas para dar sentido o fazer pedagógico da sala de aula. De acordo com Neto e Franco (2010)

As tecnologias de informação e comunicação (TICs) são uma realidade e, na escola, professores e. É preciso conhecê-las, sabendo usar suas várias possibilidades, mas também aprendendo a refletir sobre que tipo de mundo, de sociedade e de relações queremos construir com o auxílio desses poderosos recursos. Não é possível aqui separar os aspectos técnicos e os éticos. Urgente, também, no uso crítico das tecnologias, é a aprendizagem do discernimento quanto a como selecionar as informações pertinentes.

Com essa visão, percebemos que o papel do professor é fundamental dentro e também fora dos muros dela, uma vez que, os alunos são sujeitos atuantes da sociedade.

Somando-se ao papel do docente, há outro elemento que é relevante, o seu perfil do docente. O ser professor requer múltiplas competências que não pode ser

desassociadas, entre elas estão os pilares da aprendizagem. Aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Para Jacques Dolors (1998), “A principal consequência da sociedade do conhecimento é a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares, que são concomitantemente, do conhecimento e da formação continuada”.

Nesse sentido, o perfil do professor, além dos aspectos cognitivos precisa estar imbuído de capacidades de se relacionar em grupo, poder de decisão, criatividade e capacidade de resolver conflitos. Calvo (2006) evidencia essa consequência quando afirma: “Felizmente Paulo Freire era Freire e não podia ser doloroso, embora ele ri com prazer, mas sem doer. Apreciou o fracasso, mas ao mesmo tempo, levou carinhosamente e ensinou como superar”. Neste artigo pode-se perceber a importância da empatia do professor para com o aluno.

E complementando no que se refere ao professor, têm ainda as características que o autor menciona, na visão de Paulo Freire: “ O professor deve ser simples, dedicado, alegre, educadores-educandos e educandos-educadores e conscientes que nunca estão prontos e acabados’. Porém, ele contrapõe-se essa ideia relatando que na realidade o professor.

De acordo com Calvo (2006):

o professor se torna uma pessoa que, em vez de se entusiasmar com os mistérios e complexidades que a “matéria” que ensina, torna-se dependente de crono e avanço e avança sem atender adequadamente quem está para trás. Ele continua: O tempo linear e o espaço restrito coloniza as mentes dos professores e estudantes tornando-os repetitivos e afastando de sua condição de educadores aprendizes.

Com base nessa visão do autor, fica claro que o que se tem de real está bem distante do ideal, no que se refere ao perfil e as características do professor. sobretudo, apresenta o perfil com as características do ideal e logo após aponta o quão complexa é a realidade do docente.

Portanto, o professor para se tornar um profissional com aporte aspirado para o mercado de trabalho onde possa desenvolver uma prática docente satisfatória precisa ter uma junção entre formação, papel, perfil, características estas que abrangem os requisitos necessários para atender as exigências das instituições de ensino em que estiver inserido.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos depararmos para a reflexão do ser professor vem em mente inúmeros eixos a discorrer. Mas nesse momento nos ativemos apenas a três deles: A formação, o perfil e as características dos mesmos. Isso não quer dizer que os demais não são importantes. O ser professor é algo brilhante, uma vez que ele é capaz de formar opinião, levar informação de um modo particular, autêntico e, quando apaixonado pela sua arte de ensinar, verdadeiro.

No tocante a formação, diferente de outras profissões, têm muito pouco incentivo para o aprimoramento aos estudos, embora garantido em leis, o afastamento para formações e/ou complementações, muito se vê, ainda, educadores sendo obrigado a entrar na justiça para conseguir o que já lhe é de direito, licença para mestrado e outros. Mesmo com esses entraves, ainda existe os apaixonados pela sua profissão ou desejosos de uma ascensão profissional, que vão a luta e consegue galgar seus objetivos, em meio a tantas dificuldades.

Outro ponto que a reflexão em curso traz é o perfil do professor. Para se tornar um profissional capaz de fazer a diferença ele precisa se valer dos pilares que rege a educação: Aprender a conhecer, aprender a **ser**, aprender a **conviver**, aprender a **fazer**. Portanto, se o professor for capaz de assimilar esses pilares ele terá uma boa conduta, tanto no campo profissional, quanto na sua vida pessoal, pois consideramos fatores de extrema importante para o ser humano.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Formação de professores e prática reflexiva. IV Encontro de**, 2006.

BRASIL. Lei. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial, Brasília, DF, 23 dez.1996.

BNCC, <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211noticias/218175739/72141-Formacao-de-professores-sera-norteada-pelas-regras-da-bncc?Itemid=164>, acessado em 15 de agosto de 2019.

CALVO, C. La presencia sutil del maestro: la influencia de Paulo Freire en mi formación. **Revista Universidad EAFIT**, v. 42, n. 143, 2006.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. **A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica.** *Ciência & Educação* (Bauru), v. 5, n. 2, 1998.

CORREIA, Sandra. **O desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em crianças e jovens em risco de insucesso escolar, através de um programa desportivo:** um estudo na escola do ensino básico do 2º e 3º ciclos de Paços de Brandão. 2007.

DELORS, Jacques (Coord.). **Os quatro pilares da educação.** In: *Educação: um tesouro a descobrir.* São Paulo: Cortez, 1998.

DANTAS, Dione Barbosa. - **Teoria Informal Na Formação Continuada De Professores De Línguas. Brasília 2018.**

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Carlos Macedo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto editora, 1999.

NETO,FRANCO.**Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro.** *Revista de Educação do Cogeime* – Ano 19 – n. 36 – janeiro/junho 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

PACHECO, J. A. **Formação inicial** In: **Formação de professores.** Porto. Porto Editora: 1999. P. 45-51.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de profesoress.** Porto Editora, 1993.

A ARTE NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Heber Ferreira da Silva
José Barros dos Anjos
Sandra Siqueira Santos

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica, primordial para o desenvolvimento da criança, como também, no progresso de suas habilidades, nessa fase considerada crucial para a formação do ser. Porém, o ensino da arte pode ocorrer nos primeiros anos da infância, de modo que, o professor inserindo o ensino da arte como forma de lazer, irá ajudar no desenvolvimento da coordenação motora da criança, nesta fase o educador não pode se prender aos conceitos das artes, somente na fase de alfabetização o alunado terá condições assimilar as manifestações artísticas que ocorrem no seu dia a dia. Contudo, esses alunos ao chegarem à fase do ensino fundamental, eles iram possuir uma gama de conhecimentos no campo da arte, que por sua vez irá ter um melhor entendimento e desenvolvimento das definições artísticas.

Como a arte é capaz de fazer o individuo expor sua subjetividade, segundo Vygotsky “desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças”, sendo assim, a arte tem um papel fundamental na evolução dos nossos alunos.

A imaginação é o grande palco para as realizações de nossas emoções, e com as crianças não é diferente, pois as mesmas tem um dom extraordinário de montar e desmontar histórias que a possibilita ser a autora de suas histórias cotidianas. Para uma criança é fantástico poder expressar-se por meio de sua imaginação desde uma princesinha que dorme com o sapo, até o cadeado falante, ela consegue moldar um mundo de seres fantásticos com um abrir e fechar dos olhos. É aí que os educadores devem ter um olhar especial e analítico para os casos que são expressos por seus educandos em uma simples folha de papel em branco até uma expressão corporal dos mesmos.

Nessa perspectiva, é importante frisar que a educação infantil cumpre um papel relevante em ofertar na sua proposta pedagógica o conteúdo arte para as

crianças 0 a 5 anos. Ressalta-se que a arte surgiu na Antiguidade no período Pré-histórico. Os homens utilizavam-se da arte rupestre para desenhar nas paredes das cavernas a quantidade de animais que caçavam como também fatos marcantes que ocorriam em sua vida. Após essa fase, a arte passou por diversos processos de aprimoramento e chegou a um ponto, que hoje ocupa um espaço de destaque em nossa sociedade. Neste sentido, a arte se apresenta em quatro modalidades: Artes visuais, teatro, música, dança, fundamentais nas fases de desenvolvimento das crianças.

Portanto, os primeiros anos que a criança é submetida na educação infantil possibilitam vivências e experiências marcantes em seu desenvolvimento, por isso, é relevante trabalhar vários aspectos da arte no contexto da sala de aula. Desenhar, pintar ou construir constitui um processo complexo em que a criança reúne diversos elementos de sua experiência, para formar um novo e significativo todo (LOWENFELD, 1977, p. 13).

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO DA ARTE

Os questionamentos a cerca de como se devem lecionar arte na sala de aula da educação infantil, quando o professor não tem formação adequada para tal fim, compromete as habilidades e desenvolvimentos das faixas etárias correspondentes a educação infantil. Sendo assim, o educador da educação infantil deve analisar quais as temáticas, quais conteúdos e como se devem planejar projetos que contemplem todas as áreas de aprendizagem da criança, pois artes é isso o envolvimento de todas as disciplinas com uma prática metodológica prazerosa e de fácil assimilação.

Porém, é de se esperar que o professor que esteja ministrando o ensino da arte, seja conhecedor da linguagem que ensina e que tenha sabedoria na aquisição da mesma como um processo criativo, não como condicionamento mecânico, pois ele deve ser dinâmico em sala de aula, gerador de atividades que estejam em sintonia com a realidade dos alunos e que o mesmo esteja sempre informado com os mais diversos assuntos e principalmente com os assuntos que tratam sobre artes. De maneira que:

O estudo, a análise e a apreciação da arte podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para sua experiência estética e conhecimento significado que ela desempenha nas culturas humanas. (PCNs, 1999).

As formas de como um professor de ensinar arte, o melhor conteúdo a ser abordado pelo mesmo, isso é totalmente ultrapassado. Segundo Ostetto, que trata sobre a concepção da formação do professor, diz:

Quando reclamamos a contribuição da arte à formação do professor, temos em mente que ela congrega um conhecimento que trabalha com as polaridades: ao possibilitar o gostoso, também engendra desgostoso; ao dar prazer, também provoca o desprazer; se traz satisfação, igualmente dá frustração; se permite trazer à tona a luz da existência, também mexe com os sonhos do ser humano; o sublime e o horrível, o belo e o feio: esta tudo aí, no processo artístico. Na arte, em suas diferentes linguagens, não emerge apenas a fada, mas a bruxa, os ódios, o fundo do baú da nossa vida. Por isso, arte mexe com a totalidade. E não é de totalidade que estamos em falta? (2004, p.12).

É notório que o êxito do processo modificador no ensino da arte depende de inúmeros fatores, porém a grande mola mestre é o professor aliar a prática teórica e o artístico estar em sintonia com uma proposta metodológica da educação infantil, que seja coerente com o seu objetivo geral que é a formação do sujeito. O educador tem que saber arte ao mesmo tempo em que precisa saber ser professor.

O Profissional que está ministrando a disciplina de arte para crianças de 0 a 5 anos, deve aprimorar seu conhecimento estético, que envolve a compreensão e conhecimento artístico, desenvolvendo uma metodologia pedagógica que ligue o aluno ao conhecimento cultural e artístico da localidade que está inserido e das demais culturas existentes.

O planejamento das atividades feito com as crianças integra-se com outros aspectos institucionais, como as condições de trabalho do educador/professor, sua qualificação profissional e os programas de capacitação em serviço a que tem acesso, o número de crianças por turma, o horário de atividades, os recursos humanos, materiais e financeiros. Sendo uma tarefa contínua o planejamento curricular e a formação em serviço pode ser integrada, numa estratégia de planejamento participativo. (BARRETO, 1996, p.15)

Nos dias atuais, nota-se um desenvolvimento nas produções artísticas, sendo atribuição da escola facilitar o aluno da educação infantil, cuja proposta pedagógica deverá abordar o conteúdo de arte. Por isso, que é essencial o educador está bem informado com os acontecimentos, vivenciando uma atmosfera

voltada à compreensão da arte e seu ensino, pois, somente assim, o professor obterá sucesso em suas propostas em sala de aula.

Tendo em mente que o processo de desenvolvimento das crianças na educação infantil, não ocorre de forma igual. É o que afirma Aquino (1998, p. 63-64), quando destaca que A heterogeneidade característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais.

3. O AMBIENTE ESCOLAR

A escola de educação infantil é o ambiente é onde podemos praticar os direitos da criança e adolescente em formação, oferecendo oportunidades para desenvolver sua capacidade de expressão e reflexão sobre a vida das meninas e meninos no presente e futura. A arte pode transformar a sala de aula numa comunidade de seres expressivos e formar pessoas que agem com autonomia na vida em sociedade.

O ambiente de aprendizagem escolar é um lugar previamente organizado para promover oportunidades de aprendizagem e que se constitui de forma única na medida em que é socialmente construído por alunos e professores a partir das interações que estabelecem entre si e com as demais fontes materiais e simbólicas do ambiente (MOREIRA, 2007).

Sendo assim, o ensino da arte entra como ferramenta, método e caminho para que a criança seja estimulada a expor suas necessidades, aflições e desejos. A disciplina pode trazer contribuições importantes para a melhoria do desempenho dos alunos, que vai mais além de conteúdos representativos, prepara para a vida em sociedade. Ultimamente, discute-se muito sobre a qualidade da educação, porém, se analisarmos a fundo, veremos que essas discussões, muitas das vezes fica restritas apenas ao conteúdo e avaliações realizadas por órgãos educacionais federados.

A humanidade dedica-se muito com ao desenvolvimento da tecnologia e da ciência, porém muito pouco com as questões de cunho moral, da ética e relações

humanas do indivíduo em formação. No entanto, através da arte podemos buscar novas diretrizes que fortaleça a moralização das nossas crianças. A escola de educação infantil é um espaço privilegiado para ensinar crianças e jovens a expressar-se por meio das formas, das manifestações e expressões artísticas. Segundo Teles (1999), essa instituição deve oferecer oportunidade para que o aluno “possa se tornar uma consciência autônoma frente a si próprio, aos outros e ao mundo em que vive”.

Nessa perspectiva, sabemos que para poder obter bons resultados na escolarização, é preciso ensinar e fortalecer os questionamentos, pois os questionamentos é base de todo processo de ensino aprendizagem, em vez da memorização e da exposição de conteúdos repetitivos ministrados por vários séculos afincos.

O trabalho do professor com a arte no ambiente da educação infantil, deve ser criativo, desenvolvendo a imaginação, a criatividade e a espontaneidade, assim sendo, o educador deve utilizar-se de brincadeiras, teatros, filmes, atividades com desenhos, jogos lúdicos, cantigas de roda, pintura e dobraduras, entre outros recursos didáticos. A criatividade é primordial para o desenvolvimento da criança, por isso devemos criar nas escolas um ambiente que acolha e ajude a reflorescer a criatividade infantil.

Quando o educador da educação infantil consegue desenvolver as habilidades de expressão artística de seus alunos, consegue conhecer mais a fundo o mundo desses educandos. A sala de aula é um lugar heterogêneo que possibilita a troca de experiências dos alunos com o professor, como também do professor com os alunos e dos alunos com os próprios alunos. Sendo assim, Moreira (2007) aponta que:

O caráter socialmente construído de um ambiente de aprendizagem expressa a característica local das experiências vividas por professores e estudantes, dependentes dos papéis a que se atribuem nesse lugar, de suas expectativas e desejos, de como percebem uns aos outros, os materiais e sua organização e os resultados de suas ações, de como ocorre a dinâmica da interação entre alunos, entre alunos e professor, de como alunos e professor se valem dos recursos materiais e simbólicos disponibilizados pelo ambiente para concretizar suas interações.

Compreendendo que o indivíduo em formação é fortemente marcado pelo meio social em que convive, e que contribui com esse meio deixando suas marcas, tendo a família como principal referencial de formação moral e social, sendo assim

o espaço infantil deve valorizar o contexto histórico da criança por e modo a estimular a troca de saberes entre as mesmas. Segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998, vol. 1, p. 21-22): “as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem”. O conhecimento não se constitui em cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação”. As socializações que ocorrem no espaço escolar são de fundamental importância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Nota-se que através da prática de um ambiente construtivo que leva em conta a importância da relevância social da vida dos alunos pelo professor e demais profissionais envolvidos no processo educacional, facilita a construção de um ambiente harmonioso e humano, pois com esse modelo, não temos uma relação ditatorial, mas sim, uma relação de troca de percepções. Segundo Etcheverria (2008).

Têm-se no ato de questionar uma possibilidade de estímulo à construção do conhecimento e, dessa forma, cabe ao professor proporcionar um espaço para o questionamento na sala de aula e, também, dar atenção às perguntas dos alunos, estimulando-os neste processo interativo de aprendizagem. Para tanto, os sujeitos envolvidos devem questionar e permitir ser questionados, pois para que a aprendizagem ocorra é necessário estabelecer relações, conexões entre conhecimentos, e é a indagação permanente um dos caminhos que facilita esse processo de reelaboração (p.82).

Segundo a autora, o educador é o agente mediador do processo de produção de conhecimento, pois é ele orientador dos alunos para que os mesmos exponham suas dúvidas e certezas.

4. O ALUNO E A ARTE

Às vezes não nos damos conta que é indissociável o homem e arte, neste aspecto, a criança de 0 a 5 anos que está no contexto da educação infantil, está impregnado de arte o tempo todo, principalmente na escola, onde existe um universo com diversos mundos, lá ele produz, interage e consome arte, seja na entrada da escola, na sala, nos corredores ou no pátio.

Podemos constatar essas manifestações artísticas nas músicas que cantam e compartilham entre si, na narrativa de um desenho animado, na troca de figurinha

de álbum, no modo que se vestem, no corte de cabelo, nas capas dos cadernos e nas mochilas, etc.

Cabe ao professor lapidar e explorar mais, embora muitos professores não valorizassem ou enxergassem essas formas como arte, mas, para Almeida (1999, p. 22).

A arte é pura expressão de emoção e sentimentos; simples fazer, isso advém de uma história na qual, apesar do reconhecimento da racionalidade na arte em diversos tempos e espaços, essa perspectiva de interação, afetividade/cognição ou objetividade.

Sendo a arte pura expressão de suas emoções, nada mais justo que os professores trabalhem a arte e forma lúdica com as crianças, buscando um diálogo com seus alunos a partir das suas próprias criações e recriações. É essa prática, fortalecer o que o grande pensador Paulo Freire conceituou como dialogicidade, bastante conhecido na literatura pedagógica, pois para o mesmo, o diálogo é essencial. Segundo Freire:

E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos” (2007, p.115-116).

Sendo assim, é fundamental o dialogo, pois na relação os educandos que se encontram em desenvolvimento humano e o educador, existe um muito envolvimento, possibilitando o professor conhecer melhores seus alunos, a fim que, os processos cognitivos, emocionais, de coordenação motora, intelectual, sensorial, seja bem preparados para as demais fases da vida.

5. A LUDICIDADE NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

Na atualidade o processo educacional é bastante complexo e que nos traz desafios, são muitas as dificuldades que podem ser detectadas no dia a dia de todos os docentes. Nesta direção, podemos dizer que esses entraves exigem que tenhamos a capacidade pedagógica de buscar sempre novas metodologias capazes de dinamizar o processo de ensino aprendizagem e com isso promover no

educando as habilidades e competências necessárias através de uma aprendizagem de qualidade.

Sendo assim, o educador é o profissional habilitado para a atuação em sala de aula, cuja responsabilidade em buscar e criar estratégias eficazes para a construção do conhecimento dos educandos é sem dúvidas inevitável, pois, “O papel do educador é primordial, pois, é ele quem cria espaços, oferece os materiais (...), ou seja, media a construção do conhecimento”. (FRIEDMANN, P.46,2003).

Desse modo, o professor do Ensino Fundamental, sobretudo, aquele que leciona na classe do primeiro ano, não poderá deixar de lado, o método de ensino que trabalha o lúdico, pois, desenvolve na criança a criatividade e aprendizagem através dos jogos, brincadeiras, brinquedos, músicas e danças.

[...], “Portanto, o brincar é uma ferramenta a mais que o educador pode lançar mão para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, proporcionando um ambiente escolar planejado e enriquecido, que possibilite a vivência das emoções, os processos de descoberta, a curiosidade e o encantamento, os quais favorecem as bases para a construção do conhecimento.” (SANTOS, 2011, P.17).

Conforme o que a autora diz acima, entende-se que, para que haja aulas dinâmicas utilizando-se de ferramentas lúdicas será necessário planejar bem e com eficiência e coerência, para que o processo de ensino aprendizagem ocorra prazerosamente e seja motivacional, tornando os alunos capazes de realizar diversas atividades no percurso do primeiro ano do ensino fundamental.

Segundo Vygotsky, (2007, p.19) “A criança, á medida que se torna mais experiente, adquire um número cada vez maior de modelos que ela compreende”, ou seja, conforme a criança seja conhecedora de uma determinada atividade, ela tem a capacidade a capacidade de absorver outras atividades. Logo, acredita-se que através de atividades lúdicas o ensino aprendizagem dos conteúdos programáticos serão absorvidos e compreendidos com facilidade e eficácia.

No contexto da aula é fundamental refletir sobre o uso das estratégias, analisando-se a melhor estratégia metodológica a ser desenvolvida, reconhecendo-se as atividades novas que despertem a proposta, tornando-se o aprendizado dinâmico para o professor e o educando.

Portanto, na sala de aula, o lúdico deve ser encarado como algo sério e de

cunho pedagógico, fazendo-se assim necessário o educador conhecer as diversas práticas lúdicas, proporcionando aos educandos um ensino que valorize e aprecie seus gostos, aprendendo-se, assim, a controlar um universo simbólico particularmente vivido por cada um; procurando despertar suas inteligências e habilidades, desapegando-se de velhas metodologias de ensino que já estão em alguns casos ultrapassadas, dando lugar uma visão centrada em práticas realmente competentes.

6. A PRÁTICA DOCENTE E A LUDICIDADE NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

O processo ensino aprendizagem e o uso de ferramentas lúdicas nas classes dos primeiros anos do Ensino Fundamental não significa apenas inserir jogos, brinquedos, realizar brincadeiras, ouvir músicas, ou até mesmo dançar de forma aleatória, em algum objetivo. A priori, deve-se organizar a prática docente com um planejamento rigoroso e sistematizado. Será necessário articular os conteúdos programáticos com o lúdico, tornando o ensino aprendizagem, leve, fácil e prazeroso. Desse modo, Santos (2011, p.17-18), afirma que “quando se defende a brincadeira com intencionalidade educativa, parte-se de outro referencial, no qual a liberdade está no ato de brincar organizado pelo educador e não no espontaneísmo da criança”.

Sendo assim, o educador deve planejar atividades desafiadoras, que tenham objetivos claros, a fim que os alunos desenvolvam suas competências e habilidade através de um ensino aprendizagem eficiente. Segundo Negrini (1994, p.28),

[...] a tarefa do professor deve ser respaldada, antes de tudo, pela concepção que ele tem sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem, independente da área em que atue no currículo escolar. É fundamental situar-se, ter consciência da base teórica em que estamos inseridos no desempenho de nossa tarefa docente.

Nesta direção, os educadores precisam promover propostas de aprendizagem em consonância com os recursos pedagógicos disponibilizados pela instituição de ensino, a fim que de em continuidade aos processos educativos com ferramentas lúdicas e exerçam com êxito suas funções adequadamente proporcionando aos educandos competências significativas.

Assim, o lúdico apresenta dois elementos que caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. É considerado prazeroso pela capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa, criando um clima de entusiasmo. É pelo envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para realização de seu objetivo.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa visa que o educador das escolas de educação infantil, sobretudo, no tocante a arte, deve saber desenvolver habilidades relacionadas ao conteúdo arte, de modo que, ajude os alunos a desenvolverem etapas de aprendizagens fundamentais em suas vidas. Nos tempos de hoje se exige que o professor esteja cada vez mais preparado para trabalhar essas habilidades, conseqüentemente se faz necessário que a formação desse profissional seja de um excelente nível.

O trabalho com crianças que ingressam na educação infantil é bastante delicado, pois se trata de direito do brincar e do cuidar, de modo que nesta primeira etapa já é necessário trabalhar algumas habilidades, o que se exige um primoroso preparo profissional por parte dos agentes da escola para saber lidar com os processos que envolvem esse público alvo, que são crianças são faixa etária de 0 de 5 anos, que irão ingressar, a posteriori, no 1º ano do ensino fundamental, logo, a arte e o lúdico é necessário para a o sucesso da vida escolar do sujeito.

Dito isto, por meio deste trabalho de pesquisa, podemos analisara importância da arte na vida das crianças e nos processos das escolas que ofertam a educação infantil, sobretudo, foi possível perceber e afirmar que é fundamental investir e aplicar a arte porque proporciona inúmeras possibilidades de o professor trabalhar o processo pedagógico de forma prática e eficiente.

No entanto, o objetivo central é o suporte junto aos professores inseridos nas escolas de educação infantil, de maneira que os mesmos possam trabalhar conteúdos, que preparem e desenvolvam as habilidades necessárias nas crianças de 0 a 5 anos, com uma metodologia pedagógica de acordo com as Diretrizes Curriculares de Arte, sobretudo, aplicar os conteúdos de acordo com a

regionalidade e os objetivos dos professores. Assim, é notório que este estudo está longe de ser esgotado, ou de pensar ideias conclusivas, há um longo caminho a ser percorrido nas escolas que ofertam a educação infantil.

8. REFERÊNCIAS

Arte e criança http://www.projetopresente.com.br/revista/rev6_ensino_arte.pdf
Acessado em 3/02/2019 às 21:00 horas.

BARRETO, F. R., Ângela Maria. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília, 1994.

CARVALHO, M. V. C. de. IBIAPINA, I. M. L. M. A abordagem histórico-cultural de Lev Vygotsky. In CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. [organizadoras]. **Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. 2ª Ed. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

ETCHEVERRIA, Teresa Cristina. **A Problematização no Processo de Construção de Conhecimento**. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; AUTH, Milton; MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo (Org). *Aprender em Rede na Educação em Ciências*. Ed. Unijuí, 2008.

FRIEDMANN, A. A importância de Brincar. *Diário do Grande ABC*. Santo André, SP. 2003.

LEITE, Maria Isabel. **Arte, Infância e formação de professores**. 2 ed. Campinas. SP: Papyrus, 2004.

LEONTIEV, A. N. **A transformação socialista do homem**. URSS: Varnitso (Nilson Dória, Trad.). Recuperado em 30 de Janeiro de 2006, de <http://.marxists.org>. 2004.

LOWENFELD, Viktor; MAILLET, Miguel (Trad.). **A criança e sua arte: um guia para os pais**. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MACÊDO, R. M. de. A. SILVA, M. de. J. E. **A teoria psicogenética de Henri Wallon**. In CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. MATOS, Kelma Socorro Alves

Lopes de. [organizadoras]. **Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão.** 2ª Ed. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

MARQUES, Mario Osório. **Aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência.** Ijuí, RS: UNIJUÍ, 2006.

MARTINS. C. Mirian. **Produzindo pedagogias interculturais na infância.** Petrópolis –RJ. 2007.

NEGRINE, A. aprendizagem e desenvolvimento infantil. Porto alegre. Propil. 1994.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil 1: simbolismo e jogo.** Porto Alegre: PRODIL, 1994. 3v.

NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

RAMOS, Maurivan Güntzel. **A Importância da Problematização no Conhecer e no Saber em Ciências.** In: GALIAZZI, Maria do Carmo; AUTH, Milton; MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo (Org). Aprender em Rede na Educação em Ciências. Ed. Unijuí, 2008.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação educacional.** Petrópolis: Vozes. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO: SABERES NECESSÁRIOS E PERCURSOS FORMATIVOS

Inês Alves de Brito

1. INTRODUÇÃO

Estudar a formação de docentes no Brasil é retroceder na história, não desconsiderando o fato de que apenas em meados do século XX é que começa o processo de expansão da escolaridade básica no país, embora ainda de forma bastante lenta. No que tange à rede pública de ensino, esta expansão se processa, de maneira mais significativa, a partir das décadas de 1970 e 1980. Tal situação decorre do fato de que a escolarização foi, por muito tempo, privilégio das elites, pois apesar da existência de algumas propostas educacionais, segundo documentos e estudos realizados não havia uma política inclusiva da população em geral, na escola. (GATTI; BARRETO, 2009).

No que diz respeito à educação de pessoas com necessidades educacionais especiais – principalmente aquelas que apresentavam algum tipo de deficiência - até a década de 1970 era, geralmente, realizada apenas em instituições especializadas, atingindo um quantitativo bastante restrito de educandos. Essa área é eleita como prioritária no Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974 e, em consequência, foram fixados objetivos e estratégias voltadas para esse campo educacional. Com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP/ MEC), em julho de 1973, primeiro órgão responsável pela formulação e acompanhamento de uma política de Educação Especial, em âmbito nacional, começa a ocorrer a criação de setores especializados nas Secretarias de Educação. Isto trouxe como consequência, a implantação do atendimento educacional para alunos então considerado como “excepcionais”, também em escolas regulares estaduais e municipais. Surgiram, assim, as denominadas classes especiais, bem como várias outras modalidades educacionais, inclusive, o atendimento desses educandos em classes comuns, sob a égide do paradigma da Integração. Predominava, porém, a visão de dois sistemas separados, estanques: o regular e o especial (BRASIL, 1977).

A política de formação de professores para inclusão escolar de estudantes com deficiência é preconizada desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, que define que os sistemas de ensino devem assegurar professores capacitados para oferecer uma educação de qualidade com currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos que atendam às necessidades destes educandos (BRASIL, 1996).

Diante da relevância educacional e social desta temática, este capítulo objetiva discutir a formação do professor como requisito para garantia da inclusão de estudantes com deficiência na escola básica, fazendo a análise dos saberes necessários para esta formação, bem como, as problematizando propostas de formação inicial e continuada empreendidas pelas instâncias competentes buscando, sobretudo, trazer sugestões de possibilidades formativas. Esta discussão será permeada pelo conteúdo das falas de pais de estudantes com deficiência acerca da formação docente. Os trechos de falas dos pais abordados neste capítulo foram extraídos de uma pesquisa¹ que buscou investigar a concepção de pais/responsáveis de estudantes com deficiência acerca do processo de inclusão educacional (PIMENTEL; PAZ; PINHEIRO, 2009).

Este estudo objetiva saber a importância da formação de professores para a inclusão saberes necessários e percursos formativos.

A pesquisa justifica-se por saber que é um tema muito amplo que precisa ser discutido nas escolas, pois o docente tem o dever de saber da importância da formação de docentes em relação a inclusão. A Metodologia do estudo em debate está voltada para uma pesquisa bibliográfica, cujo referencial teórico optou-se por autores defensores do tema em foco, destaca-se: Miranda (2012), Pinheiro (2010), Silva (2010), dentre outros.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATENDIMENTO AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA REGULAR

Mesmo conhecendo que a formação docente emerge de múltiplas fontes e se processa igualmente de múltiplas formas, não podemos deixar de considerar, dado seu caráter de produção histórica e que reflete, ainda que em parte, o movimento de circulação de idéias da contemporaneidade, as proposições da legislação de caráter nacional pertinente à formação docente. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, constitui o documento mais expressivo relativo à formação de pedagogo, profissional que, entre outras atribuições e possibilidades de atuação, tais como a gestão e a pesquisa, é o responsável e habilitado a atuar na docência nas etapas de Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental regular e da EJA e disciplinas específicas de caráter pedagógico do Ensino médio. As referidas diretrizes visam, portanto, a oferecer princípios orientadores à construção de propostas curriculares que dêem suporte à formação inicial, ou seja, à base formativa de professores que, por sua vez, atuarão na base da formação escolar (SOARES, 2012, p. 79).

Em que pese essa finalidade ampla e complexa, observa-se, entretanto, que o documento não traz, de modo especificado, princípios, procedimentos ou condições de ensino e de aprendizagem, a serem observados pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país, referentes ao atendimento escolar de alunos com deficiência.

No referido documento, as alusões à educação escolar de pessoas com deficiências encontram-se apenas no artigo 4º, parágrafo único:

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, ético-radical, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais escolhas sexuais, entre outras.

E, no art. 8º, que especifica como, nos termos do projeto pedagógico da constituição, será efetivada a integralização de estudos por meio de:

III- atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extremo, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior, decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, aos seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não escolares públicas e privadas (BRASIL, 2006).

No âmbito da Nova Lei de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2007), a abordagem da questão da formação do professor da escola regular tendo em vista a inclusão escolar de alunos com deficiência também é vaga, imprecisa e

reflete como uma indefinição quanto às necessidades de formação, mesmo quando é assumida uma perspectiva generalista.

Nesta direção, Abreu e Carvalho (2011, p.2), em discussão recente sobre a questão da formação de professores para a educação de alunos com deficiências, argumentam que, na história das políticas públicas de educação e de instituição dos cursos de pedagogia, a abordagem do tema caracteriza-se pela imprecisão, pela descontinuidade de alternância de posições favoráveis à formação do professor especialista ou do professor generalista.

É desse contexto de alternância de proposições que resultaram, na década de 1960, os cursos de habilitação para educação especial, os quais, a despeito de atenderem a necessidades de escolarização básica de alunos com deficiência, concorreram também para o estabelecimento da dicotomia entre a educação comum e especial, entre os fundamentos e as práticas de atendimento escolar a essa população, assim como para o esvaziamento da discussão sobre o tema no âmbito da formação dos profissionais da educação, concorrendo ainda para construção da ideia, ainda vigente, de que “aluno com deficiência não é aluno da educação escolar” e seus desdobramento (SOARES 2012, p. 80).

Os fatores apontados concorreram nas décadas seguintes, para a segregação desses alunos em instituições de atendimento educacional especializado, onde, com frequência, em detrimento da escolarização, predominava o atendimento ocupacional, assim como para a construção, no âmbito da escola, de práticas e preceitos que na postulação do especial que deve caracterizar a educação de alunos com deficiência desconsideraram, suprimem as premissas relativas ao desenvolvimento humano e à organização da educação escolar como lócus e fonte desse último.

Quando o modelo de habilitações foi questionado, em meados da década de 1980, e suprimido, a educação especial voltou-se à formação docente generalista. Esse movimento teve seu ponto alto na primeira metade da década de 2000 com a supressão do modelo de habilitações e, podemos dizer, a retomada das diretrizes de formação que fundamentavam, já em 1962, o currículo do curso de Pedagogia para a formação de um profissional generalista, pela introdução de um currículo mínimo acrescido de disciplinas opcionais instrumentais, cabendo à pós-graduação a especialização necessária (ABREU E CARVALHO, 2011, p. 4).

Atualmente, consolidado pelas diretrizes curriculares do curso de pedagogia, o modelo generalista se confronta, em alguns documentos legais, com o esforço de atendimento educacional das especificidades dos alunos com deficiência, sendo completamente pela figura ainda bastante inconsistente do professor capacitado para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (Lei n. 9.394/96 e Resolução CNE/CEB n. 02), sem que se faça, entretanto, referências a esse profissional nas diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia (Resolução CNE/CP n. 01/2006) ou para formação de professores da Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 02). Constatou-se, assim, que os objetivos e princípios fundantes de mudanças curriculares dos cursos de pedagogia, bem como da política de educação especial na perspectiva da inclusão redundam na indefinição quanto à capacitação necessária ao professor generalista no que concerne à educação escolar de alunos com deficiência.

À disposição constante da Resolução (CNE/CP n. 01/2002) sobre “um professor generalista que tenha em sua formação contemplada a cultura geral e profissional de transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino” somam-se as indefinições quanto à formação dos educadores, preconizadas pelas políticas públicas que preconizam a oferta de entendimento educacional aos alunos com deficiência na rede regular de ensino e a oferta concomitante de entendimento educacional especializado, quando aponta de forma vaga para o que deve ser formado, citado, por exemplo, o comprometimento com os valores de uma sociedade democrática e os conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas, sendo assim assemelhadas as especificidades relativas às condições sociais e orgânicas, as diferenças e deficiências, sem que se considere ou discuta a diversidade de desvantagens que delas podem resultar nas relações de ensino e aprendizagem (ABREU E CARVALHO, 2011, p. 5).

Assim, pode-se dizer que na história de formação das diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia e alternância de preceitos e modelos de formação no que concerne à formação de professores para a ação escolar junto aos alunos com deficiência, tem conduzido sempre ao esvaziamento da discussão sobre as condições e possibilidades de desenvolvimento e educação dessa população, á

ausência de sistematização da discussão sobre como os conhecimentos e as práticas que integram o curso de pedagogia podem ser tomados como fundamento e índice de orientação à ação pedagógica que esses alunos, reconhecidas as suas especificidades, necessitam assim como às implicações políticas e pedagógicas dessas lacunas, dessa desconsideração.

As posições dos professores diante desses alunos têm uma origem que remete a essa alternância, a essas indefinições, como constitutivas da qualidade de sua formação. No que concerne à educação escolar de alunos com deficiência, releva-se a necessidade de superação das noções, ainda vigentes, de normalidade e deficiência, assim como da história dicotomia entre os campos comum e especial de ensino, como condição de uma ação escolar mais profícua frente a esses alunos, ação construída a partir do conhecimento e da relação entre modalidades de educação até pouco tempo atrás interditas e de uma posição crítica frente aos referenciais políticos e pedagógicos de um modelo educacional que objetiva a oferta de educação para todos. Os cursos de licenciaturas abordam a questão da educação de pessoas com deficiência em suas grades curriculares das mais variadas formas, podendo atribuir ao tema maior ou menor importância, sob diferentes perspectivas teóricas e orientações metodológicas etc. impõem-se, ainda, o fato de a inclusão escolar dessas pessoas demandar de professores em exercício, já formados sob as condições acima discutidas, a necessidade de enfrentamento do tema e de, nesse enfrentamento, na formação continuada, se explicitarem também as divergências em relação aos modos de entendimento da própria educação inclusiva. Para Prieto (2006, p. 57), a “expansão do acesso de alunos com necessidades educacionais especiais às classes comuns, constatável principalmente desde a última década do século XX, demanda investimentos de diversas naturezas para também assegurar sua permanência, compreendida como aprendizagem e desenvolvimento”.

Para a referida autora, a formação continuada do professor deve ser um compromisso dos sistemas de ensino. O compromisso com o ensino de qualidade deve assegurar a formação que contempla as especificidades de todos os alunos e, com esse fim, a aptidão para a revisão e elaboração de propostas e práticas de ensino, via análise de domínios de conhecimentos, de diferentes necessidades demandadas pelos processos de aprendizagem, de avaliar tendo em vista a

reformulação do planejamento, de forma a aprimorar o entendimento aos alunos (SOARES 2012, p. 84).

3. SABERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DOCENTE PARA INCLUSÃO

A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudo inclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender. Estar matriculado e frequentando a classe regular não significa estar envolvido no processo de aprendizagem daquele grupo (MIRANDA, 2012. p. 14).

A proposta da inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte (de qualquer aluno), sem assegurar e garantir sua ativa participação em todas as atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula (CARVALHO, 2004, p. 110)

Entretanto, discussões sobre inclusão educacional no âmbito da comunidade relacionada a pessoas com deficiência são permeadas pelo discurso que aponta para o despreparo da escola como elemento gerador de resistência e descrédito por parte dos pais e dos alunos que não são atendidos em suas necessidades.

Infelizmente, ainda existem instituições de ensino e professores que ainda não estão preparados para receber alunos com necessidades especiais. Muitos desconhecem da lei tendo em vista que a legislação brasileira garante a todo cidadão o acesso à escola e ao cidadão com deficiência o atendimento educacional, preferencialmente nas escolas regulares.

De acordo com Miranda (2012, p. 141), não basta garantir o acesso destes estudantes à escola regular, é necessário para que exista o apoio ao docente para que esta inclusão aconteça garantindo-se a equidade no atendimento pedagógico. Isso requer uma formação docente que envolva, para além do respeito, a compreensão da diversidade (MIRANDA, 2012. p. 141).

Conforme Silva e Rodrigues (2011, p. 62), existe uma distinção profunda entre simplesmente aceitar e respeitar, e o processo de compreensão da diferença, que demandadas pessoas disposição e compromisso para trabalhar com o ser

humano no sentido de contribuir com o desenvolvimento de um sujeito social, histórico e politicamente consciente. Não se trata de apenas acolher a diversidade, mas de compreender sua produção e complexidades na realidade de cada sujeito.

Assim, para que a inclusão se efetive os professores precisam investir nas potencialidades de aprendizagem de seus alunos, atendendo as suas necessidades e propondo atividades que favoreçam o seu desenvolvimento. Porém, como na maioria das vezes não há um perfil único da deficiência, é necessário um acompanhamento individual e contínuo, tanto da família como do docente e até de outros profissionais. As deficiências não podem ser tratadas genericamente, há que se levar em conta a condição que resultada interação da pessoa com o seu ambiente. É importante que a escola se informe sobre as especificidades das deficiências atendidas e sobre os meios adequados para fazer com que o educando encontre no ambiente escolar um contexto que proporcione aprendizado e crescimento nos aspectos afetivo, social, cognitivo e psicomotor, sem discriminá-lo por possuir seu próprio tempo e ritmo de aprender (MIRANDA, 2012, apud PIMENTEL, 2009, p. 140).

Para que isto aconteça é necessário que o professor possua um conjunto de saberes que envolvem as epistemologias que fundamentam o ato de aprender, além de habilidades e competências sobre mediação pedagógica o processo de ensinar, possibilitando que aquilo que o estudante faz hoje com ajuda do professor, possa fazer amanhã, sozinho. Isso é o que Vygotsky (1998) considera como agir na zona de desenvolvimento proximal do educando.

A avaliação no processo de inclusão é necessária que os instrumentos e o conteúdo da avaliação sejam condizentes com as adaptações feitas no currículo, considerando-se às especificidades do aluno com necessidades educacionais especiais. Faz parte do currículo escolar e considera-se que numa educação inclusiva o currículo precisa passar por uma adaptação. A adaptação curricular é definida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como “decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem, considerando que o processo de ensino-aprendizagem pressupõe atender a diversificação de necessidades dos alunos na escola”. (BRASIL, 1999, p. 15)

Para que o professor promova a adaptação curricular de modo a assegurar o atendimento à diversidade existente em sua sala de aula, ele precisa refletir sobre o currículo proposto, questionar os conteúdos existentes e objetivos previamente

definidos, tendo como parâmetro a realidade de sua turma. Isso não significa que cada professor criará um novo currículo a partir do desenvolvimento real observado em sua turma, pois adaptar o currículo não significa propor um currículo diferenciado, mas adequar aquele conteúdo, aquele tempo previsto para aprendizagem à realidade de seu grupo de estudantes. A compreensão da existência de diferentes caminhos para a aprendizagem fará com que o professor pense o processo de ensino e busque recursos distintos que favoreçam a aprendizagem, ainda que em tempos diferenciados. Isso requer um profissional embasado teoricamente para justificar as suas decisões e devidamente implicado com a realidade dos seus alunos e com o seu processo de aprendizagem (PIMENTEL 2009, p. 143).

Segundo Pimentel (2009, p. 144) o professor precisa realizar diferentes atividades e aplicar diversos instrumentos de avaliação em diferentes momentos do período letivo que possam revelar como e o quê o aluno está aprendendo. Essa avaliação contínua aponta o que o professor e a escola precisam mudar para que o aluno efetivamente aprenda, tendo em vista que seu objetivo é manter os alunos incluídos no processo de aprendizagem e não eliminá-los deste processo.

Há professores com dificuldades em se trabalhar com alunos com deficiência, isso gera insegurança. Talvez por isso deveria existir um aprendizado diferenciado para as crianças deficientes, assim os professores deviam dar mais atenção a essas crianças. Assim, a formação dos profissionais da educação passa a ser uma questão central para a implementação de uma escola inclusiva. Investir nas peculiaridades de cada aluno, atender a todos na escola, incorporar a diversidade sem nenhum tipo de distinção e promover a aprendizagem de todos é a função primordial do professor na escola inclusiva.

É certo que nenhum processo formativo tratará de um compêndio de práticas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes, portanto a ação pedagógica numa escola inclusiva irá requerer que o professor tenha subsídios teóricos e metodológicos para buscar novas formas de ensinar de modo que seja possível o aprendizado de todos. Isto requer investimento constante em práticas investigativas, problematizando o que acontece no cotidiano da sala de aula e buscando referenciais teóricos e epistemológicos que favoreçam a compreensão da aprendizagem. A ação investigativa de sua própria prática possibilitará ao professor

“compreender como ensinar e promover de fato a inclusão escolar de todos, com ou sem deficiência” (SILVA; RODRIGUES, 2011, p. 63).

Entende-se que as dificuldades vivenciadas por professores estão relacionadas à ausência da formação com relação às necessidades e potencialidades apresentadas pelos alunos com deficiência intelectual, por isso ao mesmo é atribuída apenas a atividade de pintura em sala de aula. Esta ação contraria o princípio da inclusão, configurando-se como uma expulsão encoberta dos processos de ensino e de aprendizagem. É importante salientar que todo ser humano é capaz de aprender, desde que estimulado e devidamente mediado.

Certamente, a ausência de uma formação específica traz para escola, principalmente para os docentes, uma sensação de impotência, de não saber como agir diante da diferença trazida à escola pela inclusão. Essa sensação de impotência é aumentada pelos estigmas que são imputados pelo preconceito social com relação à diferença. Muitas vezes, por desconhecimento das peculiaridades e potencialidades da diferença, o próprio professor traz um olhar discriminatório/classificatório para o estudante com alguma necessidade especial. No entanto, sua ação deve ser desconstruir ou favorecer a superação do estranhamento inicial provocado pela diferença, possibilitando aos educandos com deficiência mostrarem suas potencialidades.

4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE

No Brasil, a partir da Portaria Ministerial nº 1793, foi reconhecida a importância de complementar os currículos de formação de docentes e de outros profissionais que atuam em áreas afins, sendo recomendada a inclusão de disciplina específica focalizando aspectos ético-político-educacionais relativos às pessoas com necessidades especiais, prioritariamente nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em outras licenciaturas, assim como a inclusão de conteúdos específicos em cursos da área da Saúde e em outras áreas.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, há referência à inclusão e à formação de professores: A Educação Básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação

dos professores das diferentes etapas da Educação Básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos (BRASIL, 2001, p. 25-26). Está previsto, assim, que na formação inicial, durante a graduação, todos os futuros professores da Educação Básica devem desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentem necessidades especiais, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, na perspectiva de se efetivar a educação inclusiva. Especificamente voltada para a Educação Especial, foi aprovada a Resolução nº 02/2001, do CNE e da Câmara de Educação Básica, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que reforça necessidade de haver a capacitação tanto de profissionais do ensino regular, como de docentes de docentes especializados para atender, de maneira diferenciada, as necessidades dos educandos (art. 8, inciso I). Evidencia-se, porém, que apesar da existência da Portaria nº 1.793/94 e das Resoluções do CNE, muitas instituições de ensino superior não se estruturaram no sentido de oferecer disciplinas e /ou conteúdos relativos ao tema nos seus cursos de licenciatura, enquanto que outras o fazem de maneira precária, através da oferta de disciplina eletiva, ou com carga horária reduzida, ministrada de maneira aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes relativas ao processo de atendimento à diversidade dos educandos (MARTINS, 2009).

A abordagem vista no tópico anterior sobre os saberes necessários à inclusão, defende-se neste trabalho que a formação de professores para uma escola inclusiva não deve estar restrita a formação inicial em nível de Licenciatura, mas requer uma continuidade ao longo da vida e do exercício profissional do docente. Entretanto, reconhece-se que a formação inicial deve fornecer bases sólidas sobre as quais se assentarão a formação continuada.

É importante, contudo, que a formação inicial dos professores trate com solidez dos aspectos gerais que permeiam a educação especial permitindo que estes, percebam na sua prática de docência as necessidades especiais de seus alunos, assim como compreendam a educação inclusiva a partir de um olhar inclusivo. Contribuindo, com isso, para uma prática que considere as contingências e as possibilidades de melhora no *processo de ensino e aprendizagem* dos alunos com NEE, tendo em vista que este aspecto é a função principal da docência (PINHEIRO, 2010, p. 71).

Para que a formação dê conta do que a autora chama de “solidez dos aspectos gerais que permeiam a educação especial”, a Resolução nº 01/2002do

Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior nos cursos de Licenciatura, afirma que fazem parte das competências necessárias no processo de formação de professores àquelas relacionadas ao ensino, à pesquisa e as socioculturais. As competências de ensino devem estar voltadas à aprendizagem do aluno; ao uso de tecnologias de informação e da comunicação, de metodologias e materiais inovadores; a elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares. As competências de pesquisa abrangem o aprimoramento em práticas investigativas. E, por fim, as competências socioculturais devem abranger o acolhimento e trato da diversidade; o exercício de atividades de enriquecimento cultural; o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (PIMENTEL, 2009, p. 147-148).

Nos últimos anos, reconhece-se que as instituições de ensino superior têm buscado fazer modificações nos currículos de modo a incluir a discussão sobre o trabalho com a diversidade. Porém, embora tenha sido incluída a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como componente curricular obrigatório para todos os cursos de Licenciatura, por força do Decreto nº 5.626/2005, entende-se que isto não é suficiente para formar professores para o trabalho pedagógico numa perspectiva inclusiva. Os cursos de Pedagogia geralmente ultrapassam o componente obrigatório de Libras, propondo também outro componente como obrigatório relacionado à Educação Especial/Inclusiva. (PINHEIRO, 2010).

Com relação à formação para atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular, a autora Pimentel (2009, p. 143) concluiu que:

Embora as DCN's defendam que o perfil do licenciado deve abranger o acolhimento e trato com a diversidade, observa-se que nos PPC's analisados estes saberes não estão garantidos, tendo em vista que apenas a disciplina de LIBRAS foi contemplada nos três projetos, sendo que o de pedagogia acrescenta a Educação Especial. É possível concluir que somente a disciplina de LIBRAS no caso dos cursos de Física e Matemática ou as disciplinas de LIBRAS e Educação Especial, referentes ao curso de Pedagogia, ambas com 68 horas de carga horária, não dão conta de formar o perfil do licenciado almejado pelas diretrizes de formação de professores.

Não há nos PPC's analisados uma base epistemológica que discuta e oriente a formação destes profissionais para o atendimento à diversidade na perspectiva da educação inclusiva. [...] os resultados desta pesquisa revelam que a formação de

professores prescrita nos PPC's de Física, Matemática e Pedagogia da UFRB atende minimamente aos preceitos da lei. Posto isso, o perfil do licenciado formado nestes cursos, diverge dos princípios das diretrizes nacionais para os cursos de Licenciatura que coadunam a favor do ensino visando à aprendizagem de todos os alunos inseridos nas escolas regulares e o atendimento e trato com a diversidade (PINHEIRO, 2010, p. 71).

No entanto, a lei que rege a educação brasileira, LDB nº 9.394/96, preconiza, no parágrafo único do art. 61, que a formação dos profissionais da educação se dará “de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica”. (BRASIL, 1996). Esta lei menciona a formação inicial dos professores no âmbito do ensino superior e assegura nos parágrafos 2º e 3º do art. 62 da LDB nº 9.394/96 que:

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância (BRASIL, 1996).

Observa-se que está assegurada uma parceria entre os entes federados de modo a afiançar tanto a formação inicial quanto continuada. Por outro lado, percebe-se ainda que a formação continuada é abordada como responsabilidade de instâncias externas à escola. Ainda no art. 67 da referida Lei está preconizado que,

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; V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996).

Embora se compreenda que nos termos da lei a formação continuada sedará em ambiente fora da escola básica, neste trabalho sugere-se que esta formação aconteça em forma de estudo em serviço, dentro do próprio ambiente escolar, ressaltando-se que este momento de estudo deve ter caráter de direito e dever do docente, deve ser remunerado, ininterrupto e abranger temáticas específicas e pertinentes às questões emergidas no contexto da prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Assim, se compreende que cada sistema de ensino é responsável por garantir aos seus profissionais a oportunidade de estes se aperfeiçoarem profissionalmente em seu horário de trabalho, pois esta atividade é parte de suas atribuições profissionais. Neste contexto, a formação continuada assume, concomitantemente, duas dimensões preponderantes na atuação destes profissionais: a de direito e a de dever (SILVA, 2010, p. 14-15).

Entende-se que para que isso seja implementado em cada escola é necessário que os Projetos Políticos Pedagógicos prevejam esta formação, assegurando as condições para que a mesma se efetive. Porém, não se pode fazer educação inclusiva de qualidade sem ampliação de recursos, melhoria das condições de ensino e aprendizagem nas escolas e valorização dos profissionais da educação. Semestre investimento é possível afirmar que acontecerá uma pseudo inclusão que atuará como um processo de expulsão encoberta, que em sua prática é muito mais perverso que a segregação, por promover uma violência simbólica, gerando no outro, no diferente o sentimento de incapacidade e de não pertencimento. Esta pseudo inclusão também afetará o trabalho e a saúde de profissionais docentes que, embora comprometidos com a educação, não sabem como agir diante da diferença (PIMENTEL, 2009, p 151).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que é necessário ministrar um ensino de qualidade para todos, independentemente da sua condição física, moral e intelectual, respeitando as necessidades e particularidades de cada estudante. Para tanto, é necessário investir dentre outros fatores na formação inicial dos profissionais que apresentam deficiência para a atuação do aluno. O professor formado para atuar com a educação inclusiva deve compreender a diversidade, problematizar o currículo a ela direcionado e buscar formas de ensinar de modo a favorecer a aprendizagem.

Percebe-se que várias iniciativas foram empreendidas pelo MEC e por diversos órgãos em nível federal, estadual e municipal, no que diz respeito à formação de docentes para favorecer a inclusão de todos os alunos, na escola regular. Existe ainda escolas e educandos não preparados para trabalhar com alunos com necessidades especiais, é uma pura realidade. Isso acontece porque tem muitos que desconhece da lei que garante a todo cidadão com deficiência

acesso à escola, principalmente nas escolas regulares. Por esta razão e outras que é fundamental os educandos a se especializar em cursos que a priori o seu entendimento as crianças com deficiências especiais. Pois não pode ficar uma criança desassistida de hipótese alguma nas escolas, sabemos que é um direito a todos a educação.

E por fim, considerando os autores explorados nesta pesquisa bibliográfica, podemos dizer que não podemos tratar a deficiência genericamente, é importante que quando os pais forem matricular seus filhos, a escola tem o dever de informe sobre as especificidades da deficiência atendidas na instituição de ensino.

6. REFERÊNCIAS

ABREU, L, Carvalho, M. de F. **o professor capacitado para a educação de alunos com deficiência**: (in) definições legais sobre a formação de professores. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 11., Anais..., “por uma Política Educacional de Formação de Professores” Unesp, águas de Lindoia, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares**. Brasília, 1999.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 de setembro de 2015.

_____. Resolução n. 02/2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. Centro Nacional de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC; CENESP, 1977.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP n. 01, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena**. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, 4 mar. 2002.

_____. Conselho Nacional de educação. Resolução CNE? CP n. 01, de 15 de maio de 2006. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio 2006.

CARVALHO, RositaEdler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. PortoAlegre: Mediação, 2004.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

MIRANDA, Tkeresinha Guimarães; Teófilo Alves Galvão Filho. **O professor e a educação inclusiva, formação práticas e lugares**. (Org.). Salvador. EDUFBA, 2012.

MARTINS, L. de A. R. **Políticas públicas e formação docente para atuação com a diversidade**. Natal: EDUFRN, 2009.

PIMENTEL, Susana Couto; PAZ; Livia Menezes da; PINHEIRO, Ana Paula Rocha. **Espaços e práticas de inclusão na escola regular: uma leitura feita por pais de estudantes com deficiência**. In: Seminário Nacional Educação e Pluralidade Sócio-Cultural: Instituições, Sujeitose Políticas Públicas. Feira de Santana. Anais... Feira de Santana: UEFS, 2009.

PINHEIRO, Ana Paula Rocha. **Formação de professores para inclusão de pessoas com necessidades especiais: o caso de cursos de licenciatura da UFRB**. 2010. Monografia-Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa/BA, 2010.

SILVA, Lázara Cristina da; RODRIGUES, Marilúcia Menezes de. **Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva**. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da; FERREIRA, Juliene Madureira (Org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

_____. **A política de formação continuada de professores e a Educação Especial: algumas reflexões**. In: SILVA, Lázara Cristina da; DECHICHI, Cláudia; MOURÃO, Marisa Pinheiro (Org.). Políticas e práticas de formação continuada de professores para Educação Especial: alguns olhares sobre os cursos de extensão "professor e surdez: cruzando caminhos, produzindo novos olhares". Uberlândia, MG: EDUFU, 2010.

SOARES, Maria Aparecida Leite; Maria F. C. **O professor e o aluno com deficiência** Coleção Educação & Saúde. São Paulo: Cortez. 2012.

PIETRO, R. G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: ARANTES. A.V. (ORG.). **Inclusão escolar**: São Paulo: Summuns, 2006.

VYGOTSKY, L.V. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O PROGRAMA DE FOMENTO ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (PROETI) E SUA IMPLEMENTAÇÃO EM UMA ESCOLA NO ÂMBITO DA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE COARI-AM

Irlene Coelho Eloi da Silva

Resumo: O presente estudo discute o cotidiano da prática de implementação de políticas educacionais para o Ensino Médio na Coordenadoria Regional de Educação de Coari/AM, como o PROETI. A partir de fevereiro de 2017, a Coordenadoria Regional de Educação de Coari/AM recebeu o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PROETI), instituído pela Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016b), o qual está sendo ofertado também em uma escola de Ensino Médio. O objetivo foi identificar as dificuldades ao implementar políticas educacionais curriculares para o Ensino Médio. A pesquisa de campo realizada foi de cunho qualitativo por meio de um estudo de caso. Utilizamos como metodologia a análise de documentos orientadores do PROEMI e como instrumentos de coletas de dados a entrevista semiestruturada. Para contemplar um currículo que satisfaça os anseios dos jovens de hoje, muitos processos de reconstrução do currículo foram necessários para se chegar ao que temos hoje. A fase de implantação, entendida como o desenho da política, como no caso do PROETI, será abordada, de forma a compreendermos os objetivos, finalidades e à quem se destina esta política pública educacional.

Palavras-chave: Política Educacional; Política Curricular; Ensino Médio.

1. INTRODUÇÃO

Abordaremos o surgimento do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (PROETI).

A Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, institui no Brasil a política de fomento à implementação e escolas de ensino médio em tempo integral, alterando (BRASIL, 2016a), assim, a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996) e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007). Essa última regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

As propostas de mudanças trazidas pela Medida Provisória 746/2016 pretenderam tornar o Ensino Médio um nível de ensino com características curriculares fragmentadas, apesar do aumento da jornada escolar (BRASIL, 2016). Abordaremos aqui, os pontos principais que consideramos importantes tratar neste trabalho.

2. O PROGRAMA DE FOMENTO ÀS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL (PROETI)

Algumas mudanças foram feitas em relação à Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016a) e, após passar pelo Congresso Nacional, transformou-se na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). Em relação à carga horária, a Lei nº 13.415, no § 1º diz o seguinte:

A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir da publicação desta Lei. (BRASIL, 2017, p.01)

Em relação aos currículos, a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), mantém no § 1º a alteração do art. 26 da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), em que os currículos devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil. Em relação ao ensino da arte, a lei o torna obrigatório na Educação Básica. O art. 35, § 2º da Lei nº 13.415/2017, pontua que Base Nacional Comum Curricular, referente ao ensino médio, incluirá, obrigatoriamente, estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 2017), antes retirada pela Medida Provisória nº 746/2016 (BRASIL, 2016a). Também é obrigatório, durante as três séries do ensino médio, o estudo da Língua Portuguesa, da Matemática e da Língua Inglesa, facultando a oferta de outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol.

Os itinerários formativos trazidos pela Medida Provisória nº 746/2016, permaneceram na Lei 13.415/2017, que são: I - Linguagens e suas Tecnologias; II – Matemática e suas Tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV –

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; V – Formação Técnica e Profissional. Dos cinco itinerários descritos, os sistemas de ensino poderão compor os seus currículos com base em mais de um itinerário (BRASIL, 2017).

Nesse novo desenho de política educacional voltada para o Ensino Médio, todos os alunos deverão cursar os componentes obrigatórios curriculares da base nacional comum até a metade da 2ª série do ensino médio, que deverá totalizar inicialmente 1.500 horas. A partir do 2º semestre da 2ª série do ensino médio, o aluno poderá escolher, conforme sua vocação, uma das áreas do conhecimento ou itinerário formativo, para aprofundar seus estudos, totalizando 1.500 horas. A Lei nº 13.415/2017, também possibilita ao aluno concluir de uma área do conhecimento cursar mais um itinerário formativo (BRASIL, 2017).

Diferente do que havia sido posto na Medida Provisória nº 746, em seu art. 36, § 3º que faz menção às competências, habilidades e expectativas de aprendizagem que os alunos devem apresentar no ensino médio e que para o acompanhamento do que trata o § 3º, cada sistema de ensino o faria com base em critérios próprios (BRASIL, 2016a). Já a Lei nº 13.415/2017 diz que a definição de direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio serão trazidos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017).

A formação integral do aluno também é preconizada na referida Lei, sendo que nessa nova perspectiva de ensino, através do currículo, a escola deverá ser capaz de realizar um trabalho voltado para o projeto de vida do aluno e para a sua formação nos aspectos cognitivos e sócio emocionais.

Já em relação às avaliações externas, a Medida Provisória 746/2016, em seu § 14, pontua que a União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, considerada a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016a).

Não podemos deixar de citar o art. Art. 13º, parágrafo única e art. 14º, da Lei nº 13.415/2017, em que fica resguardado o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal, pelo prazo máximo de quatro anos por escola, em relação ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Em atendimento à Medida Provisória nº 746/2016, o MEC publica a Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral. O objetivo é o de promover ações compartilhadas e o de apoiar os sistemas de ensino na operacionalização de ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino médio (BRASIL, 2016a).

Em relação ao Ensino Médio, o que percebemos é que tanto o Programa Ensino Médio Inovador quanto o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral buscam tornar este nível de ensino atrativo aos que o frequentam. Trata-se de uma busca de criação de políticas públicas educacionais que visem ao combate da evasão e abandono, bem como da melhoria das taxas de reprovação.

O art. 1º da Portaria nº 1.145/2016, pontua que o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral foi criado em conformidade com as diretrizes da Medida Provisória nº 746/2016, visando apoiar a implementação de proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal (BRASIL, 2016b).

A proposta do MEC em implementar políticas educacionais curriculares para o Ensino Médio é válida, e acredito que quando implantada de forma efetiva, contribuirá para um ensino de qualidade. Para isso, precisamos preparar a escola, os profissionais da educação, os pais e os alunos. Nessa perspectiva, é necessário compreender os sujeitos e as juventudes presentes no Ensino Médio brasileiro, além de garantir os seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento integral, aspectos fundamentais para que as escolas redesenhem seus currículos.

Acredito que o desafio maior para os gestores escolares se deve à implementação propriamente dita de tais programas. A elaboração do plano pedagógico e financeiro tem sua responsabilização e, conseqüentemente, a escola será avaliada e deverá dar um retorno positivo, já que investimentos foram e serão feitos.

O desafio posto às escolas públicas que oferecem o Ensino Médio é o de implementar essas políticas curriculares dentro de uma cultura escolar consolidada historicamente, sendo, portanto, palco de enfrentamento de resistências e de quebra de paradigmas, tanto da equipe de gestores quanto dos professores que serão os implementadores dessas políticas curriculares. Cada escola tem garantido, na

própria LDB 9.394/96, autonomia para discernir, interpretar e implementar as políticas educacionais conforme sua realidade local (BRASIL, 1996).

Iremos demonstrar, no Quadro 1, os pontos principais da Portaria nº 1.145/2016, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (PROETI) e que possuem ligação com a Portaria nº 971/2009, que institui o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI).

Quadro 1 - Comparativo entre o PROEMI e o PROETI

(Continua)

DESENHO DO PROEMI versus PROETI		
Itens Comuns	Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, que institui o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)	Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (PROETI)
O Programa	Art. 1º Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional.	Art. 1º Fica instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em conformidade com as diretrizes apresentadas pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal.
Objetivo do Programa	Art. 2º O Programa visa apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o	Art. 2º O Programa tem como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio nos estados e Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Portaria, por meio da transferência de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação – SEE que participarem do Programa.

	desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.	
Adesão ao Programa	Art. 4º Poderão apresentar propostas os Estados que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007.	Art. 4º A adesão dos Estados e Distrito Federal será formalizada por meio da assinatura do Termo de Compromisso e elaboração do Plano de Implementação.
Plano de Implementação	Elaboração de propostas pelas SEE, na forma de plano de trabalho.	Elaboração de Plano de Implementação pelas SEE, de acordo com o art. 6º.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Portaria do MEC nº 971/2009 (BRASIL, 2009d); Documento Orientador do PROEMI (BRASIL, 2014a) e Portaria do MEC nº 1.145/2016 (BRASIL, 2016b).

Quadro 1 - Comparativo entre o PROEMI e o PROETI

(Continua)

DESENHO DO PROEMI versus PROETI		
Itens Comuns	Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, que institui o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)	Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (PROETI)
Processo de Seleção	As secretarias estaduais indicarão as escolas, ficando sob a responsabilidade do MEC torná-las aptas ou não para participarem do programa.	Art. 8º O processo de seleção dos pleitos submetidos pelas SEE participantes compreenderá etapa de análise técnica a ser realizada pelo MEC.
Governança do Programa	Art. 5º A Secretaria de Educação Básica coordenará a implantação, o acompanhamento, o monitoramento, a supervisão e a avaliação do Programa.	Art. 15. Fica instituído o Comitê Gestor e de Implantação do Programa, composto pelos seguintes integrantes: Secretário de Educação Básica (SEB); Diretor de Currículos e Educação Integral (DCEI); Coordenador-Geral de Educação Integral (CGEI); Coordenador-Geral do Ensino Médio (CGEM); Representante da Diretoria de Apoio à Educação Básica (DAEB); Representante do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED).

Proposta Pedagógica	De acordo com o Documento Orientador (BRASIL, 2014a), as dimensões do currículo inovador e que devem compor a proposta pedagógica, são: iniciação científica; metodologia de problematização; aprendizagem criativa; tics; valorização da leitura; teoria e prática; ética; atividades sociais; mundo do trabalho; reforço, etc.	§ 1º. A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.
Coordenação Estadual ou Equipe de Implantação	Comitê Gestor, previsto no Documento Orientador do PROEMI (BRASIL, 2014a), com a seguinte composição: 01 Coordenador do Ensino Médio; 02 membros da equipe técnica pedagógica da Coordenação de Ensino Médio; 01 membro da área financeira.	Art. 7º. No Plano de Implementação, a SEE deverá: I – Indicar equipe de implantação conforme o perfil descrito nos Anexos III e VI desta Portaria, com a seguinte composição e carga horária de dedicação ao Programa: a) Coordenador-Geral (dedicação de 40 horas);

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Portaria do MEC nº 971/2009 (BRASIL, 2009d); Documento Orientador do PROEMI (BRASIL, 2014a) e Portaria do MEC nº 1.145/2016 (BRASIL, 2016b).

Quadro 1 - Comparativo entre o PROEMI e o PROETI

(Continua)

DESENHO DO PROEMI versus PROETI		
Itens Comuns	Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, que institui o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)	Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral (PROETI)
Coordenação Estadual ou Equipe de Implantação		b) Especialista pedagógico (dedicação de 40 horas);c) Especialista em gestão (dedicação de 40 horas); e, d) Especialista em infraestrutura (dedicação de 40 horas).
Monitoramento e Permanência no Programa	Art. 5º. A Secretaria de Educação Básica coordenará a implantação, o acompanhamento, o monitoramento, a supervisão e a avaliação do Programa.	Art. 16. Uma vez selecionadas para o Programa, no âmbito desta Portaria, as SEE participantes serão submetidas a Avaliações de Processo e de Desempenho para se manterem no Programa.
Financiamento	Art. 3º O Programa Ensino	Art. 20. Os recursos destinados à

e Estrutura de Pagamentos	Médio Inovador prestará apoio técnico e financeiro a ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio mediante análise, seleção e aprovação de propostas, na forma de plano de trabalho, e posterior celebração de convênio, execução direta ou descentralização de recursos, na forma da legislação aplicável.	implementação e desenvolvimento do Programa, de que trata esta Portaria, correrão à contada dotação orçamentária consignada no Orçamento da União por meio do FNDE, conforme disposto no Art. 9º da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.
Prestação de Contas	De acordo com Resolução específica do FNDE.	Art. 21. As SEE que aderirem ao Programa nos termos desta Portaria deverão efetuar a prestação de contas dos recursos recebidos, em conformidade com Resolução específica do FNDE.
Duração do Programa	Duração de 24 meses, com renovação ao final de cada biênio.	Art. 3º. Cada edição do Programa terá duração de 48 (quarenta e oito) meses, para a implantação, acompanhamento e mensuração de resultados.
Carga Horária	De acordo com o Documento Orientador (BRASIL, 2014a), a carga horária total é de 3.000 horas, mantendo-se 2.400 horas obrigatórias e, implantadas de maneira gradativa, mais 600 horas.	§ 1º. A carga horária estabelecida na proposta curricular deve ser de, no mínimo, 2.250 (dois mil, duzentos e cinquenta) minutos semanais, com um mínimo de 300 (trezentos) minutos semanais de Língua Portuguesa, 300

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Portaria do MEC nº 971/2009 (BRASIL, 2009d); Documento Orientador do PROEMI (BRASIL, 2014a) e Portaria do MEC nº 1.145/2016 (BRASIL, 2016b).

Quadro 1 - Comparativo entre o PROEMI e o PROETI

(Conclusão)

DESENHO DO PROEMI versus PROETI		
Itens Comuns	Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, que institui o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)	Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (PROETI)
Carga Horária		(trezentos) minutos semanais de Matemática e 500 (quinhentos)

		minutos semanais dedicados para atividades da parte flexível.
Avaliação Externa	Art. 7º. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, coordenará avaliação externa que acompanhará o processo de implantação e os impactos na melhoria das escolas participantes do programa.	A Avaliação de Desempenho utilizará os critérios descritos no art. 18, em seus §§ 1º até o 6º, com seus incisos e alíneas.

Fonte: Elaborado pela autora, com base na Portaria do MEC nº 971/2009 (BRASIL, 2009d); Documento Orientador do PROEMI (BRASIL, 2014a) e Portaria do MEC nº 1.145/2016 (BRASIL, 2016b).

Percebe-se, com esta comparação, que o PROETI possui em seu desenho alguns itens semelhantes ao PROEMI, como, por exemplo, a ampliação da jornada escolar. O PROETI propõe uma carga horária para os conteúdos obrigatórios da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio de 5.400 horas. Já o PROEMI propõe um currículo obrigatório de 2.400 horas. No PROETI, a parte flexível conta com o acréscimo de 1.200 horas para o ensino médio e no PROEMI, mais 600 horas. No total, o PROETI prevê uma carga horária de 6.600 horas para o ensino médio, e o PROEMI de 3.000 horas.

O que podemos concluir das análises do PROEMI e do PROETI é que tais programas procuram, com o redesenho do currículo, dar uma identidade ao Ensino Médio. Além disso, eles também buscam proporcionar uma aprendizagem significativa e favorecer um ambiente de trabalho pedagógico eficaz, não tomando como supremacia apenas a melhoria dos resultados e do fluxo escolar. Há esse conjunto de possibilidades e que, se bem implementado, poderá contribuir para uma melhoria significativa do ensino neste nível, que é o Ensino Médio.

3. A ADESÃO DO ESTADO DO AMAZONAS À POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES PARA O ENSINO E A IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO NA COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE COARI/AM

No momento da adesão ao PROEMI, no ano de 2009, o estado do Amazonas contava com 148.551 alunos matriculados no Ensino Médio. De acordo com

Andrade (2015), em 2009, o Amazonas apresentava um percentual de 83,8% na taxa de atendimento à faixa etária de 15 a 17 anos. O não atendimento de 16,2% indicava que o estado deveria buscar formas de melhorar esses dados, para se aproximar do cenário nacional, cuja taxa de atendimento era de 85,2%, e a de não atendimento, de 14,8%.

Os motivos do não atendimento de 16,2% do estado do Amazonas no Ensino Médio podem estar ligados a vários fatores, como: ausência de escolas nas comunidades ribeirinhas; alunos que não querem estudar e optam por trabalhar; e ainda, alunos que iniciam seus estudos e, por motivos diversos, abandonam a escola.

Já em relação à adesão ao PROETI, no ano de 2016, o estado do Amazonas contava com 152.654 alunos matriculados no Ensino Médio. Desse total, 84,54% foram aprovados e 6,20%, reprovados. Um número ainda preocupante é a taxa de alunos que deixaram de frequentar o ensino médio no ano de 2016, correspondendo a 9,26%, totalizando 14.137 alunos que simplesmente abandonaram a escola (AMAZONAS, 2016c). Nessa configuração de abandono, a escola deve ser questionada também como um problema, pois é de responsabilidade dela melhorar o seu atendimento, tanto no que se refere ao aspecto pedagógico quanto administrativo, para esses jovens e adolescentes.

Entendemos que a universalização do Ensino Médio pressupõe que toda a população, entre 15 e 17 anos, deva ter garantida a matrícula no Ensino Médio. Mas em pleno Século XXI, o Ensino Médio ainda não se estende à todos, na idade apropriada

Como tais propostas curriculares não são suficientes para tornar o Ensino Médio atrativo, há também as iniciativas inovadoras, como do PROEMI e do PROETI, que são utilizadas por um período específico de tempo, criadas com legislação própria pelo governo federal. Então, não há uma única forma de Ensino Médio no sistema educacional brasileiro.

O desafio posto à rede estadual de ensino está no atendimento dos jovens de 15 a 17 anos, buscando consolidar o que trata a Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996, Art. 2º, inciso II, a qual assegura a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito nas escolas públicas.

A Meta 3, do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 propõe a universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento (BRASIL, 2014b). Já a meta 3, do Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE) 2014/2024 fala em universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência do PEE/AM, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 70% (AMAZONAS, 2015).

Percebemos que o estado do Amazonas, mesmo sinalizando esforços no PEE/AM, não cumprirá com o disposto no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024 em relação ao atendimento escolar para a população de quinze a dezessete anos no que diz respeito à taxa líquida de matrículas no ensino médio.

Temos, assim, a Figura 1, que apresenta os números referente às matrículas no Ensino Médio no estado do Amazonas, no ano de 2015.

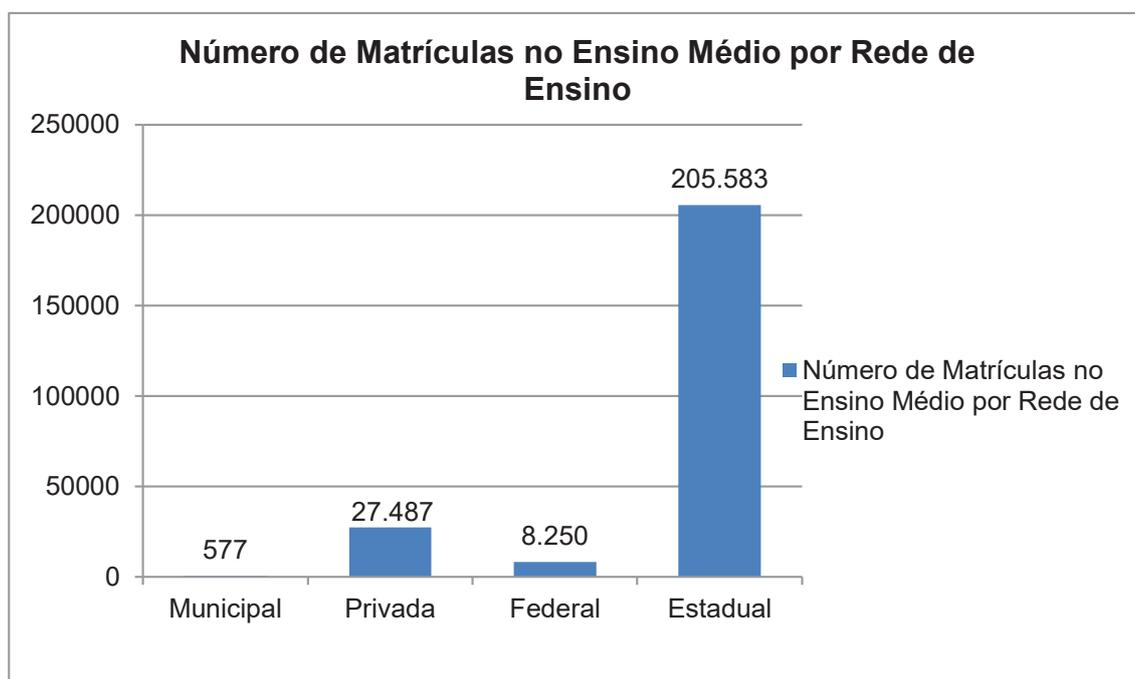


Figura 1 - Número de matrículas no Ensino Médio Rede de Ensino - Amazonas/2015.

Fonte: Censo Escolar/INEP (2015).

O total de matrículas no Ensino Médio, em todo o estado do Amazonas, foi de 241.897 alunos. De acordo com o gráfico, a rede pública estadual de educação do Amazonas atendeu 84,99% das matrículas do Ensino Médio, seguida pela rede

privada, com 11,36% e pela federal, com 3,41%. Observa-se uma peculiaridade na esfera municipal, que atendeu 0,24% das matrículas do Ensino Médio.

O Ensino Médio no Amazonas atende às modalidades: regular, normal magistério, médio integrado à educação profissional, educação de jovens e adultos e educação de jovens e adultos integrada à educação profissional (AMAZONAS, 2015), conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1:
Número de matrículas no Ensino Médio, segundo a rede de Ensino - Amazonas/2015

MODALIDADES DE ENSINO MÉDIO	MATRÍCULAS POR REDE DE ENSINO				
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Ensino Médio Total	8.250	205.583	577	27.487	241.897
Regular	644	175.039	98	9.883	185.664
Normal Magistério	-	-	-	-	-
Integrado	3.418	-	116	-	3.534
EJA Médio	16	22.832	363	1.115	24.326
EJA Médio Integrado	-	-	-	-	-
Total	4.078	197.871	1.154	10.998	214.101

Fonte: INEP (2015b).

É importante ressaltar que universalizar o Ensino Médio é diferente de promover condições necessárias ao acesso. Não há como falar em acesso ao Ensino Médio, sem relacioná-lo à realização de ações que promovam as condições necessárias para a permanência do aluno, objetivando, também, melhorar a qualidade desse nível de ensino.

Em relação à qualidade da oferta do Ensino Médio, o PNE 2014/2024 (BRASIL, 2014b) cita que esta meta se apresenta como grande desafio no âmbito das políticas de educação e, para atendê-la, o Ministério da Educação vem desenvolvendo ações conjuntas com Estados e Distrito Federal para a criação das condições necessárias à melhoria da qualidade dessa etapa da Educação Básica, propondo, assim, o redesenho do currículo e a ampliação das ações de formação continuada de professores.

O Plano Estadual de Educação do Amazonas 2014/2024, para o Ensino Médio, direciona caminhos para a implantação e implementação de políticas educacionais que assegurem estruturas didático-pedagógicas, no intuito de melhorar

a qualidade de ensino dos estudantes nesta etapa, propiciando oportunidades que ampliam a visão e os acessos a bens culturais (AMAZONAS, 2015).

No que se refere aos índices do IDEB, no estado do Amazonas, percebemos a superação das metas propostas para o Ensino Médio. Tal superação não deve ser comemorada, pois é obrigação, tanto da Secretaria Estadual de Educação quanto da escola, atingir essas metas, como nos mostra a Tabela 2.

Tabela 2:
Evolução dos índices do IDEB – Amazonas Rede Estadual - Ensino Médio

Evolução dos índices do IDEB Amazonas – Rede Estadual		
Anos	Ensino Médio	
	IDEB Observado	Metas Projetadas
2005	2,3	-
2007	2,8	2,3
2009	3,2	2,4
2011	3,4	2,5
2013	3,0	2,8
2015	3,5	3,1

Fonte: INEP (2015a).

Analisando a Tabela 2, o Amazonas também teve um aumento positivo no nível do Ensino Médio, registrando crescimento de 3,0 (2013) para 3,5 (2015). Com a média alcançada, o Estado supera a meta estabelecida na última edição do IDEB, que era de 3,1.

Percebe-se o desempenho qualitativo do estado do Amazonas, superando redes de ensino tradicionais em nosso Brasil. No ano de 2013, o IDEB do Ensino Médio no estado do Amazonas teve um desempenho inferior, no qual caímos 4 pontos em relação ao ano de 2011. Medidas urgentes e pedagógicas foram tomadas e a Secretaria Estadual de Educação passou a investir mais em formação docente, utilizando o Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM), abrangendo com estas formações os 62 municípios do interior do estado.

O crescimento positivo do estado se deve a todo um investimento direcionado a minimizar as dificuldades apresentadas pelos estudantes e o desenvolvimento de atividades que favorecessem a aprendizagem, mas ainda precisamos avançar na oferta de uma aprendizagem significativa para os nossos alunos.

O percentual de alunos por nível de proficiência do IDEB na 3ª série do Ensino Médio, no estado do Amazonas, em Língua Portuguesa no ano de 2015 é de 261,61, indicando que os alunos desta modalidade de ensino se encontram no Nível 2. Em relação ao Nível 2, de acordo com a Escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de Língua Portuguesa para a 3ª série do Ensino Médio, o estudante pode ser capaz de reconhecer a ideia comum entre textos de gêneros diferentes e a ironia em tirinhas; reconhecer relações de sentido estabelecidas por conjunções ou locuções conjuntivas em letras de música e crônicas; reconhecer o uso de expressões características da linguagem (científica, profissional etc.) e a relação entre pronome e seu referente em artigos e reportagens; além de inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal em notícias e charges.

Em relação ao percentual de alunos por nível de proficiência do IDEB na 3ª série do Ensino Médio, no estado do Amazonas, em Matemática no ano de 2015 é de 256,5, indicando também que os alunos desta modalidade de ensino se encontram no Nível 2. No Nível 2, e de acordo com a Escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de Matemática para a 3ª série do Ensino Médio, em relação ao tema Espaço e forma, o estudante pode ser capaz de reconhecer as coordenadas de pontos representados em um plano cartesiano localizados no primeiro quadrante. Em Números e operações; álgebra e funções, o aluno pode ser capaz de reconhecer os zeros de uma função dada graficamente. Também é bem provável que os alunos determinem: o valor de uma função afim, dada sua lei de formação; um resultado utilizando o conceito de progressão aritmética. Em Tratamento de informações, o estudante pode ser capaz de associar um gráfico de setores a dados percentuais apresentados textualmente ou em uma tabela.

É importante também fazermos uma reflexão acerca dos resultados alcançados pelo estado do Amazonas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), visto que este ainda é um desafio a ser enfrentado. Apesar de haver alguns avanços, o desempenho ainda gera preocupação no meio educacional. Observe o Quadro 2.

Quadro 2 - Médias da rede estadual do Amazonas no ENEM

MÉDIA ENEM	2013	Classificação / Estado	2014	Classificação / Estado
Média Nacional	479,28	-	487,88	-
Média Alcançada	451,06	26º lugar	465,58	22º lugar

Fonte: INEP (2016).

Com base no Quadro 2, observa-se que o estado do Amazonas obteve crescimento de suas médias de 2013 a 2014 em relação ao desempenho no ENEM. Em 2014, a rede estadual aumentou 14,52 pontos em relação ao ano de 2013. Houve um salto de quatro posições no ano de 2014 em relação ao ano de 2013 no *ranking* entre os estados brasileiros.

O contexto mostra que o estado do Amazonas buscou adotar medidas urgentes que garantam o acesso e a permanência dos alunos nesta etapa de ensino e, como bem explicitado no PEE-AM 2014/2024, tenham a capacidade de promover a qualidade do ensino ofertado. Além disso, essas políticas procuram subsidiar ações pedagógicas atrativas, que vão ao encontro de preparar o aluno para o enfrentamento que ora a contemporaneidade exige. Dessa forma, e só assim, atenderá às finalidades constantes no Art. 35 da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Não obstante, atualmente está se discutindo em todo o Brasil os graves problemas que afetam o Ensino Médio. Para amenizar tais questões, o Plano Estadual de Educação do Amazonas (PEE) 2014/2024 sinaliza metas e estratégias que deverão ser alcançadas pela rede estadual de ensino. A finalidade é a de promover e ofertar um Ensino Médio de qualidade e equidade, garantindo tanto a ampliação quanto a permanências desses alunos nesta etapa de ensino.

O desafio maior está em ofertar um currículo diferenciado para os amazonenses que respeite a diversidade regional, as características locais e os anseios de nossos jovens. Tais ambições devem ser convertidas em ações governamentais que objetivem um ensino atrativo, garantindo aos nossos jovens a inserção no mercado de trabalho e que, ao mesmo tempo, contemplem o direito subjetivo de ter acesso a uma formação integral e de qualidade. O ensino atrativo aqui é entendido como aquele que atenda aos anseios dos jovens e adolescentes amazonenses, além de respeitar a sua cultura, os seus valores, e a sua identidade.

As estratégias que sinalizam para uma renovação e enriquecimento curricular no Ensino Médio são as 3.1, 3.2, 3.3 e 3.5, respectivamente. Primeiro, vamos dialogar sobre a estratégia 3.1 do PEE-AM 2014/2024.

Estratégia 3.1: Participar das discussões nacionais sobre o programa nacional de renovação do Ensino Médio, por meio de fórum permanente, a fim de inovar com a implantação de ações que promovam abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura, esporte, educação para o trânsito e educação sexual. (AMAZONAS, 2015, p. 35)

Sobre a estratégia 3.1, que trata da participação das discussões nacionais sobre o programa de renovação do Ensino Médio a nível nacional, temos a publicação da Medida Provisória nº 746/2016, com força de lei (BRASIL, 2016a). Tal Medida Provisória instituiu a política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Para isso, a referida medida provisória alterou a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007).

A Medida Provisória nº 746/2016 interage com o PROEMI e o PROETI, uma vez que ambos promovem a ampliação da jornada escolar, bem como um redesenho do currículo no ensino médio. Tal medida provisória não surge como um complemento ou como uma ação substituta ao PROEMI. Trata-se de uma nova proposta curricular para o ensino médio.

Essa medida é diferente da Portaria MEC nº 971/2009, que cria o Programa Ensino Médio Inovador e não prevê o Ensino Médio profissionalizante. Já a Medida Provisória nº 746/2016, prevê a formação técnica e profissional em nível de Ensino Médio.

Ainda, sobre a renovação do Ensino Médio, temos as estratégias 3.2, 3.3 e 3.5 do PEE/AM 2014-2024, que trazemos seguinte:

Estratégia 3.2: Participar, em regime de colaboração com a União e a sociedade mediante consulta pública, da elaboração da proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) estudantes de ensino médio, com vistas a garantir formação básica comum. (AMAZONAS, 2015, p. 35)

Estratégia 3.3: Participar do pacto entre os entes federados para a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do Ensino Médio. (AMAZONAS, 2015, p. 36)

Estratégia 3.5: Garantir, com o apoio do governo federal, a aquisição e manutenção de equipamentos, laboratórios, livros didáticos, paradidáticos ou apostilas que contemplem o Referencial Curricular, assim como a produção de material didático específico produzido no e para o Estado do Amazonas a etapa do Ensino Médio, na vigência do PEE/AM. (AMAZONAS, 2015, p. 36)

Em relação às estratégias citadas, o estado do Amazonas tem participado da elaboração da proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes de ensino médio, que comporão a BNCC.

4. CONCLUSÃO

Há um esforço de articulação, cooperação e diálogo entre o MEC e os estados. Nele, tanto o PROEMI quanto o PROETI surgem como políticas curriculares que incentivam o desenvolvimento de políticas educacionais e demais ações voltadas para o Ensino Médio junto as Secretarias Estaduais de Educação e o Distrito Federal. Além disso, há a proposta de mudanças curriculares para o seu público alvo: as escolas públicas de Ensino Médio (ISLEB, 2016).

Referências

AMAZONAS. **Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas - SIGEAM [online]**. Manaus, AM, 2016c. Disponível em: <<http://www.educacao.am.gov.br/servicos/sigeam/>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

ANDRADE, L. R. dos S. **Os desafios da Seduc/AM no monitoramento do Programa Ensino Médio Inovador nas escolas estaduais**. 147f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, BRASIL, 2015. Disponível em: <<http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/06/UCIA-REGINA-DOS-SANTOS-ANDRADE.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ofício-Circular nº 2, de 17 de janeiro de 2017**. Orienta sobre os parâmetros para a escola das escolas que ofertarão o PROEMI no ano de 2017. Brasília, DF.

Emenda Constitucional nº. 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os Arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Presidência da República. Brasília, DF, 1996.

ISLEB, V. Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): possibilidades anunciadas para o enfrentamento da reprovação e abandono escolar. In: **REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED SUL, XI**, Curitiba, PR. Anais... Curitiba: UFPR/ANPED-SUL, . 24 a 27 de julho de 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_VIVIAN-ISLEB-_1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2016.

Lei MEC n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, Brasil, 21 dez. 1996.

Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação – PNE** e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.

Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF, 2007.

Lei nº 4.183 de 26 de junho de 2015, aprova o Plano Estadual de Educação, Estado do Amazonas. Manaus, 2015.

Medida Provisória PR nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização

dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 2016.

MELO, J. W. R. (2013). **Políticas públicas educacionais. Palmas: Universidade Federal de Tocantins (PowerPoint)**. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/JoseWilsonMelo/politicas-publicas-educacionais-28754232>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, Brasil, 2016.

Portaria MEC nº 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador e dá outras providências. Brasília, DF, Brasil, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192>. Acesso em: 12 set. 2016.

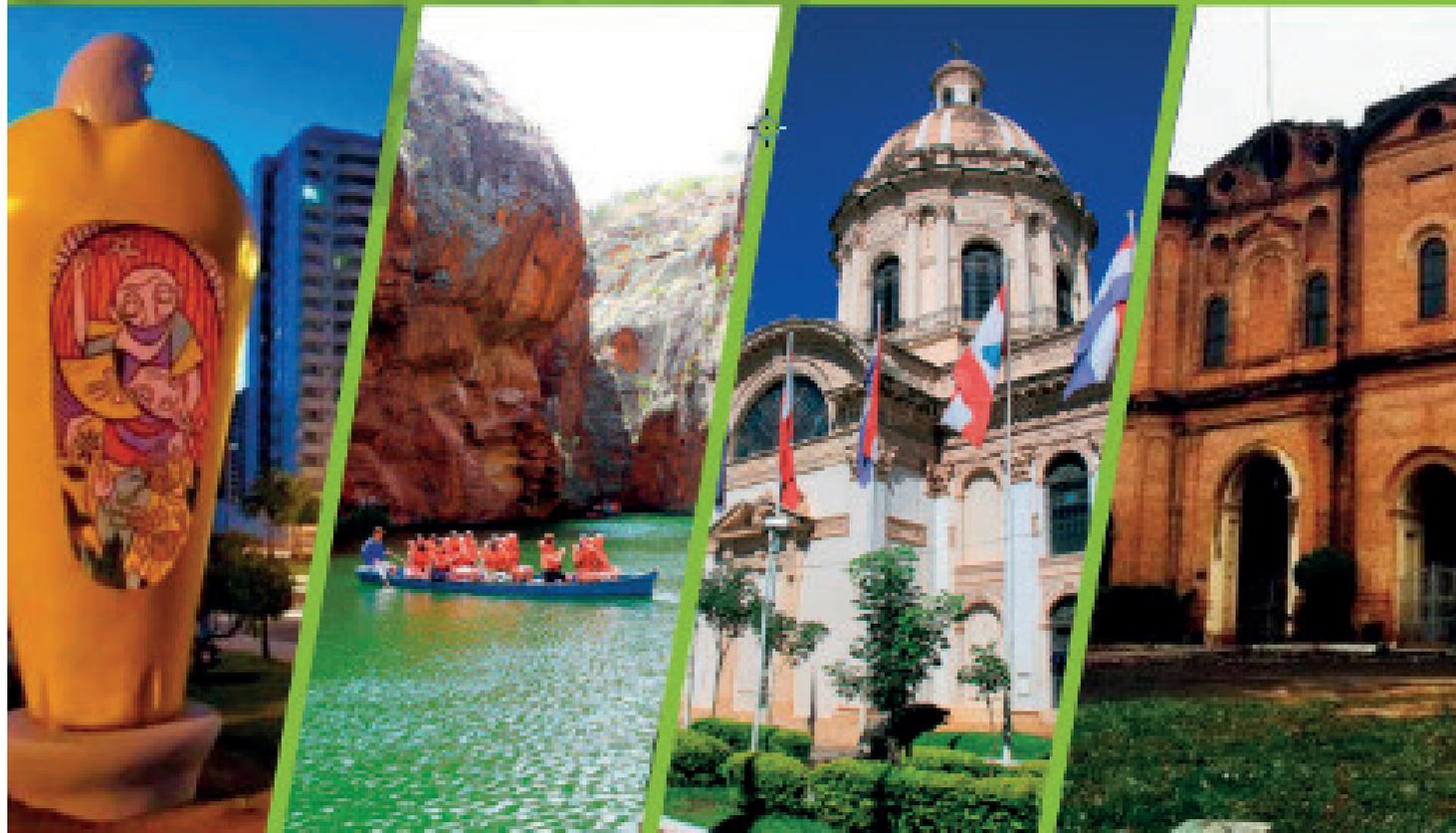
Portaria MEC nº 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador e dá outras providências. Brasília, DF, Brasil, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port-971&Itemid=30192>. Acesso em: 12 set. 2016.

SILVA, I. C. E. **O papel da Coordenadoria Regional de Educação de Coari na implementação de políticas educacionais para o ensino médio: uma proposta para a SEDUC/AM** / Irlene Côelho Eloi da Silva – San Lorenzo, 2017. Tese (doutorado) - Universidad San Lorenzo, Facultad de Postgrado em Ciencias de la Educación e Humanidades, Paraguay, 2017.



I CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO

AS PRÁTICAS TECNOLÓGICAS ALIADAS ÀS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A PERSPECTIVA
DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL



Prof^a PhD Sandra Siqueira Santos
Prof^a M.e Maria da Conceição Silva Viana
Prof^o M.e Antônio Fernando Santos
Prof^o M.e Heber Ferreira da Sliva
Prof^o M.e José Barros doa Anjos

DE EDUCAÇÃO

DE CANINDÉ DE SÃO FRANCISCO - SE

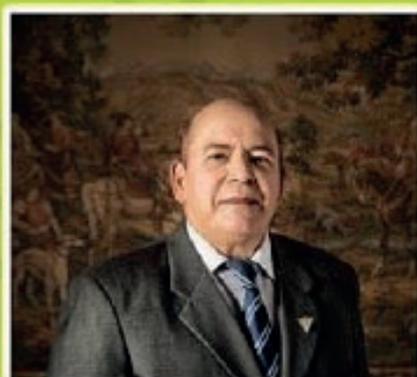
AS NOVAS TECNOLOGIAS ALIADAS ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
SOB A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL
CANINDÉ DE SÃO FRANCISCO - SE. DE 15 A 18 DE AGOSTO DE 2019

Prof. Dr.
Julio Cezar
Cardozo Rolon



TEMA:
Avaliação através
da Neurociência

Prof. Dr.
Simeon Hugo
Ferreira Gonzalez



TEMA:
As novas tecnologias
aliadas as práticas
pedagógicas

Prof PHD.
Abelardo Juvenal
Montiel Benitez



TEMA:
La revolución 4.0. Gran
desafío para la educación

Profa. Dra.
Christiane Klline
de Lacerda Silva



TEMA:
Perspectivas sobre
enfrentamento à violência
de gênero no contexto
educacional

Prof. Dr.
Roberto Belo Jr



TEMA:
A importância da Capacitação
Pedagógica Continuada e
as Oficinas Pedagógicas para
os Profissionais da Educação

Prof. Ms.
José Barros dos Anjos



TEMA:
Neuroeducação e a EJA: Um
longo caminho a ser
percorrido

Posse dos novos membros da academia Canideense de Letras e Artes - ACLAS



Abertura do evento 15/08/2019











Atividades Diurnas 16/08/2019
Apresentações dos trabalhos de mini cursos





Minicurso

MINISTRANTE: Prof^ª. Dra. Christiane Kiline de Lacerda Silva

Perspectivas sobre enfrentamento à violência de gênero no contexto educacional



Minicurso

MINISTRANTE: Prof. Me José Barros dos Anjos

Neuroeducação e a EJA: Um longo caminho a ser percorrido.



Minicurso

MINISTRANTE: José Belo Júnior

A importância da capacitação pedagógica continuada e as oficinas pedagógicas para os profissionais da educação



Evento Noturno 16/08/2019





Evento Diurno 17/08/2019
VI Encontro de Escritores e Leitores
Canideenses e convidados
Canindeenses e convidados



Visita ao Museu Arqueologia de Xingó - Sergipe





Posse da ACLAS: Academia Canideense de Letras e Artes







Visita ao Museu do Cangaço e passeio de Catamarã pelo Cânion de São Francisco - Xingó











