

*I CONGRESO
INTERNACIONAL SOBRE
EDUCACIÓN:
POLÍTICAS Y PRÁCTICAS
INNOVADORAS*

Kity Gaona

José A. Torres

Luis Ortiz

(Coords.)



I CONGRESO
INTERNACIONAL SOBRE
EDUCACIÓN:
POLÍTICAS Y PRÁCTICAS
INNOVADORAS.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
ASUNCIÓN

Kity Gaona
José A. Torres
Luis Ortiz

(Coords.)

Comité de Honor

Presidencia: D^a María Luisa Puertas López

Comité Organizador

Kitty Gaona, Universidad Autónoma de Asunción

Jose A. Torres González Universidad de Jaén
(España)

Julio Martín Puertas Universidad Autónoma de
Asunción

Luis Ortiz Jiménez Universidad de Almería
(España)

Daniel González González Universidad de
Granada (España)

Secretaría Técnica

Yolanda Fariña

Macarena Castellary López

Comité Científico

Kitty Gaona, Universidad Autónoma de
Asunción

Jose A. Torres González Universidad de
Jaén (España)

Julio Martín Puertas Universidad
Autónoma de Asunción

Luis Ortiz Jiménez Universidad de
Almería (España)

Daniel González González Universidad de
Granada (España)

Miguel Martín Gaona Universidad
Autónoma de Asunción

Tomás Campoy Aranda. Universidad de
Jaén (España)

Humberto Rodríguez González E. Normal
de Especialización, Monterrey,
(México)

Carlos Henrique Medeiros U. Norte
Fluminense, Campos, Rio de Janeiro
(Brasil)

Fabio Machado de Oliveira U.. Norte
Fluminense, Campos, RJ. (Brasil)

Victoria Figueredo Canosa Universidad de
Almería

Macarena Castellary López Universidad de
Almería

René Flores Universidad de Playa Ancha
(Chile)

Horacio A. Ferreyra Universidad Católica
de Córdoba (Argentina)

Miriam Julia Gómez Universidad
Autónoma de Asunción

Gladys Britez Universidad Autónoma de
Asunción

Daniela Ruiz Díaz Universidad Autónoma
de Asunción

Susana López Universidad Autónoma de
Asunción

M^a Elena Martínez Vda. Dietrich
Universidad Autónoma de Asunción

ISBN: 978-99953-52-12-7



I CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN: POLÍTICAS Y PRÁCTICAS
INNOVADORAS.

Asunción, (Paraguay) 2021.

ÍNDICE

VIDEO EDUCATIVO COMO INNOVACIÓN DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE CLASES DE GESTIÓN AMBIENTAL: PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES. ARANDA ESPINOZA, MARÍA LIDIA	11
UMA PROPOSTA PARA A INOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO: IMPLANTAÇÃO DE UMA NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO BRASIL BEZERRA, FRANCISCO DIASSIS	19
MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO UTILIZADAS POR DOCENTES DO CURSO DE ENFERMAGEM DA FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS – FTC EM VITORIA DA CONQUISTA – BAHIA LIMA DA SILVA, CHERLA MABENE	31
O USO DO NOME SOCIAL POR ALUNOS TRAVESTIS E TRANSEXUAIS MENORES DE IDADE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CURITIBA COMO FORMA DE INCLUSÃO. LIMA DA SILVA, CHERLA MABENE	42
PORTFÓLIO: INSTRUMENTO INTERDISCIPLINAR DE AVALIAÇÃO QUALITATIVA DO BONFIM DE SOUZA RODRIGUES, MARIA IARA	54
ACESSIBILIDADE À QUÍMICA EXPERIMENTAL: UM CONTEXTO INCLUSIVO PARA ALUNOS SURDOS DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS – BRASIL MACEDO DE OLIVEIRA, MARIA JORDANA / RAILO LIMA, TWILA AYESHA / RHODIS AZEVEDO, CAROLINE / MEDEIROS DA SILVA, BRUNA / MORAES DE LIMA, LUMA CARLA / DE ALMEIDA BRINGEL, DENISE / NASCIMENTO, NIDIANNE / VILHENA DE OLIVEIRA, ANDRÉ	64
INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA UME JOSÉ DA COSTA BARBOSA DA CIDADE DE SANTOS/SP: UM DESAFIO NA FORMAÇÃO DOCENTE MELO CALÇADA, ELIS ROSELENE / ORTIZ JIMÉNEZ, LUIS	75
EDUCAÇÃO LITERÁRIA: PRODUÇÃO RESPONSIVA ATIVA DE UM ACADÊMICO DO CURSO DE LETRAS, CAMPUS I, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS. BEZERRA DA SILVA, ELIANE	87
O LÚDICO COMO FERRAMENTA FACILITADORA NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL O PEQUENO PRÍNCIPE. INAJOSA RODRIGUES, LUCIANNY FAVACHO	98
TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: ESTUDO DE CASO EM ARAPIRACA- ALAGOAS MARQUES, ÂNGELA MARIA / ARAUJO, MARIA JOSÉ DE BRITO / OLIVEIRA, MARIA JOSÉ H. ALMEIDA DE / CARVALHO, MARIA GORETE C. DE QUEIROZ	110
ENSINO HÍBRIDO: PODCAST COMO INSTRUMENTO AUXILIATÓRIO DE PREPARAÇÃO PARA O ENEM NA DISCIPLINA DE FÍSICA XAVIER, LUCAS ANTONIO / CARRARO DE OLIVEIRA, BRUNA	123
ACCESSIBILITY TO INCLUSIVE EDUCATION: AN INCLUSIVE INNOVATIVE PEDAGOGICAL PRACTICE FOR STUDENTS WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD) IN BRAZIL. MACHADO DE OLIVEIRA NETO, SATURNINO / ALVES DOS PRAZERES, ROMILDO / TORRES GONZÁLEZ, JOSÉ ANTÔNIO	135
A FALTA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA COM A DISCIPLINA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PESQUISA INVESTIGATIVA SOBRE PROFESSORES	

DA ÁREA DE MATEMÁTICA EXERCENDO SUAS ATIVIDADES EDUCACIONAIS SEM ESTRUTURAÇÃO COGNITIVA DE DOMÍNIO E PROFUNDIDADE EM SUAS AÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO. GOMES DOS SANTOS MSC, ALLAN	145
TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS PARA AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA ARAUJO, MARIA JOSÉ DE BRITO / MARQUES, ÂNGELA MARIA / OLIVEIRA, MARIA JOSÉ HOULY ALMEIDA DE	154
IMPACTOS DO USO DA METODOLOGIA DO ENSINO POR PROJETO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA MORAES FIRMO ALMEIDA, RAIMUNDA	162
AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PROPICIADO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES BARBOSA DOS SANTOS, MÁRCIA	172
A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO APLICADA À EDUCAÇÃO E OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM CONFORME O MODELO HONEY E MUNFORD. GONZALEZ GONZÁLEZ, DANIEL / MARTA CÉLIA CHAVES CAVALCANTE	184
AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM SAÚDE MENTAL E A ATUAÇÃO DO ENFERMEIRO, APÓS A REFORMA PSIQUIÁTRICA BRASILEIRA. DUMARDE, LEILA TOMAZINHO DE LACERDA / DUMARDE, CARLOS LEONARDO SARDINHA / LAGE, RICHARD DIEGO FELIX	197
ACTITUDES Y USO DE LA TECNOLOGÍA POR DOCENTES DE LICENCIATURAS EN LENGUA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN CANESE CABALLERO. VALENTINA	210
O IMPACTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA: UM ESTUDO NA CIDADE DE ILHÉUS JUSSARA DE LIMA CLEMENT FERREIRA / JOSÉ ANTONIO TORRES / NAIR FLORESTA ANDRADE NETA	212
LER MATO GROSSO: UMA PROPOSTA DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO OLIVEIRA ARRUDA, M. J. / OLIVEIRA BARBOSA, C. / ALMEIDA DEMARCO, Â. M. / ALMEIDA GARCIA, E. D.	221
O SABER SER E SABER FAZER NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELÉM-PA. ARAÚJO DE CASTRO SILVA, EDILA	230
A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA APLICABILIDADE DAS METODOLOGIAS ATIVAS ALVES CAVALCANTE, MARTA SUELY	242
A NECESSIDADE DE DESENVOLVER UM CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO DOS REIS SANTOS, HELISANDRA / PASSOS SANTOS, ADRIANA DE SÁ	250
INTERVENÇÕES MULTIDISCIPLINARES NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO ASFÓRA GALVÃO, TÂNIA BECHARA	259
INCLUSÃO: O IMPACTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL DE SIQUEIRA NUNES, NEUZA MARIA / ORTIZ JIMÉNEZ, LUIS	273
A SAÚDE VAI À ESCOLA: A PROMOÇÃO DA SAÚDE EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS LEITE DA SILVA TANAKA, ANA PAULA	283
NARRATIVAS DIGITAIS: DESENVOLVIMENTO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS ATRAVÉS DAS METODOLOGIAS ATIVAS, SENDO O ALUNO PROTAGONISTA. FREDERICO PANZARIN, IVONE COLÚ	290

- AVALIAÇÃO MOTORA À LUZ DA GERONTOMOTRICIDADE PARA FINS DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO MOTORA** DA CUNHA GRILO, MA. JUSSARA CRISTINA **303**
- LEIS E AVANÇOS EM TORNO DA PESSOA COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL: DISCUTINDO AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E O ENSINO MUSICAL COM FOCO NA SURDEZ.**
VIEIRA DA SILVA, ALBA VALERIA / OLIVEIRA DUARTE, ANEELLEYZE APARECIDA **311**
- LIDERAZGO: UNA OPORTUNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA** HASEK DE BARBÚDEZ, SIRLE ROSA / ORTIZ JIMÉNEZ, LUIS **323**
- GESTÃO DEMOCRÁTICA: TIPOS DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR** ALMEIDA DOS SANTOS, HEBISON **332**
- ACTIVIDADES INTRAMURALES Y EXTRAMURALES COMO FACTORES CRÍTICOS DE ÉXITO EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE EN LAS UNIVERSIDADES DEL PARAGUAY** CHAP KAU, KWAN CHUNG **345**
- EDUCAÇÃO ABERTA E AS NOVAS TECNOLOGIAS: INFLUÊNCIAS DA INTERNACIONALIZAÇÃO PARA O ENSINO BRASILEIRO** FIDELIS GUERRA, MICHELLE ROCHA / SILVA ARAGÃO, ANA CAROLINA SOUZA DA / NETA, JOANA BORGES DE MEDEIROS / NAPY CHARARA, FARUK MARACAJÁ **350**
- ENSINAR E APRENDER NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA ESTRATÉGIA NA INTERVENÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINAR EM SALA DE AULA** GOMES DOS SANTOS, ALLAN **366**
- TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: ESTUDO DE CASO EM ARAPIRACA-ALAGOAS** MARQUES, ÂNGELA MARIA / ARAUJO, MARIA JOSÉ DE BRITO / OLIVEIRA, MARIA JOSÉ H. ALMEIDA DE / CARVALHO, MARIA GORETE C. DE QUEIROZ **382**
- PROPOSTA DE REFORÇO ESCOLAR: RUMO A MELHORIA DA PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA DOS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE JARAMATAIA/ALAGOAS** CARVALHO, MARIA GORETE C. DE QUEIROZ / MARQUES, ÂNGELA MARIA **395**
- AS TRANSFORMAÇÕES DA FUNÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO.** DE PAULA, LUIZ HENRIQUE **407**
- FEMTO-PHOTOGRAPHY** RODAS BALBUENA, RUTH ROCIO / NAPY CHARARA, FARUK MARACAJÁ **418**
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E GESTÃO DEMOCRÁTICA NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO TEODÓSIO DE OLIVEIRA LÊDO NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA – PB.**
NAPY CHARARA, FARUK MARACAJÁ / DE MEDEIROS NETA, JOANA BORGES / FIDELIS GUERRA, MICHELLE ROCHA / RODAS BALBUENA, RUTH ROCIO / DE OLIVEIRA ALMEIDA, SOLYMEIRE RIBEIRO **427**
- EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE HISTÓRICA E ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA** OLIVEIRA, MARIA JOSÉ HOULY ALMEIDA DE / COSTA, LUCAS FERREIRA / RODRIGUES, CARLOS ROBERTO LIMA **436**
- A EMPATIA E A CONGRUÊNCIA COMO CATEGORIAS QUE INFLUENCIAM NA AÇÃO DOCENTE PARA PROPORCIONAR A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA FACULDADE DA AMAZÔNIA – FAAM** ALEXANDRE LEMOS MEDEIROS **449**

SER PROFESSOR CONTADOR NO CURSO DE FORMAÇÃO DE CONTADORES SILVA, FÁBIO ANDRADE
DA **463**

UMA REFLEXÃO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS CANADENSE: INTERCÂMBIO BRASIL X CANADÁ
LOBO DA SILVA, ROSIMARY / ORTIZ JIMENEZ, LUIS **475**

VIDEO EDUCATIVO COMO INNOVACIÓN DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE CLASES DE GESTIÓN AMBIENTAL: PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES.

*(Video as teaching innovation for environmental management classes:
student's perception.)*

Aranda Espinoza, María Lidia
Universidad San Carlos, Paraguay

Resumen:

La investigación presenta una propuesta didáctica para introducir el uso de video educativo como estrategia de aprendizaje significativo en el desarrollo práctico de la materia gestión ambiental de tercer año de la carrera de Ingeniería Agronómica y Zootecnia en una universidad privada. Analiza e interpreta la influencia que tuvo la implementación en la práctica educativa de la innovación tomando como referencia la percepción de los estudiantes que participaron en la experiencia. Es un estudio de caso donde se intenta comprender cómo percibieron cincuenta estudiantes del grupo seleccionado –jóvenes universitarios de 21 a 24 años– una innovación metodológica y las razones de su comportamiento en cuanto al uso de la tecnología. Para ello se aplicó una encuesta de valoración sobre las actividades prácticas realizadas una vez finalizado el curso, de manera a evitar sesgo en los mismos, al pensar que la opinión positiva redundaría en su rendimiento académico.

Palabras claves: video educativo, innovación docente, gestión ambiental, percepción, educación superior.

1. Introducción

La asignatura gestión ambiental se imparte de manera común en el tercer año del primer trimestre de la malla curricular de las carreras de Ingeniería Agronómica y Administración Agraria, con un promedio de 50 estudiantes. La misma pretende brindar los conceptos básicos de la gestión ambiental, tratados ambientales internacionales, instrumentos de gestión ambiental de carácter preventivo, correctivo y curativo. La metodología de las clases prácticas está dada por la elaboración de un trabajo práctico y salida a campo que permita el estudiante conocer la realidad en cuanto al tema que se desarrolla en diez clases teóricas por el docente.

En 1990, Pons, Almenara, Na, Gonz, & Almenara (1990) ya señalaban que el cambio producido en la conceptualización de los medios de enseñanza se justifica debido a que los medios tecnológicos dejan de ser definidos como dispositivos o recursos para pasar a ser considerados como componentes o mediadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los actuales sistemas educativos se enfrentan a nuevas dificultades y exigencias planteadas por los profundos cambios vividos en la sociedad como la rápida transformación en las formas de vida, introduciendo nuevas concepciones económicas, desarrollos científicos y tecnológicos y nuevos valores sociales, que trascienden a los sistemas educativos. Así, la rápida transformación hacia la sociedad del conocimiento exige la adaptación de los sistemas educativos con la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación en el diseño del aprendizaje del siglo XXI, basándose en nuevos diseños metodológicos (Esteve, 2009)

Esta realidad desafía a muchos docentes por los cambios que deben incluir para integrar el aprendizaje virtual con la tarea de aula en un entorno de análisis crítico y lectura de la realidad desde una visión integradora.

Según Baelo y Cantón (2009) las tecnologías de la información y comunicación (TIC) son una realización social que facilita los procesos de información y comunicación, gracias a los diversos desarrollos tecnológicos, para construcción y extensión del conocimiento. La visión actual de la universidad es un punto focal en la creación y difusión del conocimiento, conservando sus principios de autonomía.

Los cambios económico – sociales originados en el proceso de globalización, la demanda de una nueva educación superior desafía a las universidades a un proceso crítico de reestructuración y revisión general que pretende por la flexibilidad en los conocimientos impartidos, la formación continua la diversificación de metodologías y formas de desarrollo de las mismas. El tiempo presente demanda la innovación en las metodologías del acceso a la información para la construcción de un aprendizaje propio, y no sólo la transmisión de conocimientos, misión de la universidad en siglos anteriores.

Con tanta información disponible, científica y no científica, los estudiantes del siglo XXI requieren de la educación universitaria la formación en competencias de análisis, síntesis y criterio personal, para convertirse en profesionales emprendedores y creativos, ante un mundo en permanente cambio. La sociedad del conocimiento demanda la actualización permanente de la labor docente que responda a las necesidades sociales de los educandos.

Dentro de este proceso de reinención de la universidad las TIC cobran un importante protagonismo, conformándose como elementos esenciales para el desarrollo de la flexibilidad organizativa de las enseñanzas y el desarrollo de nuevas estrategias que inserten plenamente a la universidad en la actual y desafiante sociedad del conocimiento.

La introducción del uso de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje se constituye en una innovación institucional que busca responder de forma pragmática a las demandas de la sociedad en la que se encuentra una universidad, es así que el uso del video educativo como metodología de enseñanza innovadora se constituye en una potencial opción de estrategia docente.

En el actual contexto de cambio, la calidad de la docencia universitaria es una de las prioridades a nivel mundial y un proceso complejo y multidimensional en el que resultan ves, los y las docentes y sus prácticas de formación (Ortiz, Nussbaum y Cochia, 2015)

El uso del video con fines didácticos responde a las percepciones favorables que los alumnos y profesores muestran hacia el uso de dicho medio, a un mayor número de instituciones educativas donde se puede localizar materiales y equipos de video para utilizarlos en el desarrollo de la enseñanza y en la educación superior es cada vez más frecuente (García, 2014).

El uso del video podría implicar en el estudiante el desarrollo de la capacidad analítica y creativa pues no debe limitarse a copiar un texto sino a analizar varios y crear un propio guión y utilizarlo con un enfoque personal.

En esta investigación se analizan los impactos de la introducción de una metodología innovadora en el desarrollo de actividades prácticas del curso de Gestión Ambiental del turno mañana de las carreras de Agronomía y Administración Agraria, tomando como referencia el punto de vista de los estudiantes.

El trabajo se presenta en dos partes. En la primera se describe el contexto de aplicación, grupo de análisis, objetivos, fases del proyecto y criterios de evaluación, y en la segunda se analizan los resultados de una encuesta de valoración que realizaron los estudiantes una vez finalizado el curso.

2. Metodología de la investigación

El proyecto respondió a un estudio exploratorio descriptivo que se basó en los resultados obtenidos de aplicar el uso del video como metodología innovadora para la elaboración de un trabajo práctico de la cátedra de gestión ambiental donde los estudiantes deben exponer las características de un emprendimiento agropecuario identificando los principales impactos antrópicos y naturales que se han desarrollado en el lugar en los últimos 10 años y proponer alternativas de mitigación a impactos negativos.

Contexto de aplicación

La innovación se realizó en la Universidad San Carlos – sede Asunción en el periodo marzo – junio de 2017, en el primer trimestre, tercer curso de las carreras de Ingeniería Agronómica y Administración Agraria del turno mañana, con un total de 25 y 14 estudiantes respectivamente.

La institución responde a una universidad privada del área de las ciencias agrarias habilitada por el Consejo Nacional de Educación y de calidad acreditada por el organismo nacional de acreditación de la calidad superior.

El grupo de análisis

Para la investigación se han considerado dos grupos de análisis que han experimentado la innovación docente. Se han seleccionado estudiantes del tercer año, debido a que los mismos ya han conocido varias metodologías didácticas y además se encuentran en la etapa de culminación de la carrera, por lo cual se asume que el compromiso con la realización de los trabajos es mayor. Además, la edad biológica favorece un mayor grado de madurez.

Los grupos formados fueron:

Grupo 1: estudiantes de la carrera de Ingeniería Agronómica con un total de 25 estudiantes del turno mañana.

Grupo 2: estudiantes de la carrera de Administración Agraria con un total de 14 estudiantes del turno mañana.

La diferencia en el número de representantes por muestra obedece al número promedio de matriculados en cada carrera.

Objetivos del trabajo de innovación docente

El objetivo general del trabajo fue potenciar en los estudiantes el análisis de una realidad agropecuaria desde la gestión ambiental.

Y los objetivos específicos fueron:

1. Reconocer características e impactos ambientales de una parcela agropecuaria,
2. Identificar medidas de mejora o mitigación a los impactos identificados,
3. Diseñar un perfil de Plan de Gestión Ambiental conforme a los impactos identificados

Fases del trabajo de innovación

El trabajo de innovación se organizó en 4 fases, como se observa en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Fases del trabajo de innovación

Fase N°	Objetivo	Actividades
1	Exponer a los estudiantes los principios del uso del video y el análisis crítico de la realidad	Jornadas expositivas de explicación docente de los fundamentos del uso de video didáctico acompañadas de la modalidad de tutorías grupales donde el docente analiza junto con el grupo de estudiantes los avances del trabajo.
2	Potenciar un pensamiento analítico y sintético para la exposición de ideas propias en el análisis crítico de una realidad	Para el logro de este objetivo los estudiantes debieron en la modalidad de estudio y trabajo en grupo: <ol style="list-style-type: none">1. Seleccionar una parcela agropecuaria sobre la cual realizaran la investigación sobre características ambientales, impactos positivos y negativos del emprendimiento.2. Seleccionar los criterios de investigación ambiental: factores ambientales más afectados por la actividad que pueden ser mitigados3. Diseñar cuestionarios para entrevistas y guías de observación en campo4. Aplicar los instrumentos diseñados5. Construir un guión para presentar los resultados obtenidos a la par de grabar el video "in situ" presentando los resultados y explicándolos en el video.
3	Desarrollar la capacidad creativa en los estudiantes de gestión ambiental	Edición del video con programas informáticos seleccionados por el estudiante para obtener un producto final
4	Crear productos de video que puedan ser expuestos como base e	Subir los videos editados y terminados a la página web de youtube con un código de grupo de manera que los mismos queden disponibles para que todos puedan visualizarlos

	información de manera pública	
--	-------------------------------	--

Criterios de evaluación

El trabajo evaluó el producto final, la socialización del mismo y la publicación.

La evaluación fue: trabajo en campo ponderado en un 40% de la ponderación total donde el estudiante debía presentar un análisis de la realidad observada, expresar características del lugar, elaborar el guión de presentación. En otro 40% fue evaluado el trabajo con el uso de herramientas TIC donde se consideró el uso adecuado de los recursos tecnológicos, la capacidad de administración del tiempo, la solvencia y capacidad de síntesis de la información, la creatividad y la accesibilidad del video realizado.

Y un 20% fue asignado a evaluar la responsabilidad en la presentación de avances y el cumplimiento con los requisitos establecidos para la elaboración de video (tiempo asignado, adición de subtítulos, accesibilidad del video).

3. Resultados

3.1 Resultados del desarrollo del proyecto

En la fase 1 se realizaron tutorías con los estudiantes para presentar la propuesta de trabajo donde se visualizó amplia aceptación de parte de los estudiantes quienes se mostraron motivados ante el desafío de realizar algo diferente que involucre el uso de tecnologías.

En la fase 2 se acompañó a los estudiantes en el proceso de selección de una parcela agropecuaria, los estudiantes crearon sus criterios de estudios y crearon un guión de trabajo. Luego los mismos han visitado in situ el lugar de estudio, han realizado las consultas a los responsables y han presentado el lugar con sus características ambientales conforme al guión elaborado.

En la fase 3 los estudiantes realizaron el trabajo en campo aplicando procesos de edición al video para presentar los resultados esperados conforme al guión redactado.

Finalmente, en la fase 4 los estudiantes han compartido los videos a youtube, socializando el enlace con los compañeros de clases así como la presentación de los videos en clase.

El producto final obtenido fue la elaboración de un video educativo que expresa una realidad ambiental por parte de cada grupo de estudiante, donde los mismos han desarrollado la habilidad de trabajo en equipo, la capacidad de síntesis, así como el desarrollo de habilidades ofimáticas aplicadas. Junto con esto han desarrollado un análisis crítico de la realidad al presentar probables medidas de mitigación a los impactos ambientales visualizados.

3.2 Resultados de la percepción de los estudiantes

Los estudiantes han presentado su percepción en cuanto a importancia, tiempo asignado para la valoración y ventajas de la realización del video educativo. En cuanto a la importancia del video educativo como innovación docente más del 50 % de los estudiantes de ambas carreras expresaron que era muy importante, mientras entre un 35 y 44% expresaron que era importante y sólo 1% manifestó que fue poco importante. Ver figura 1.

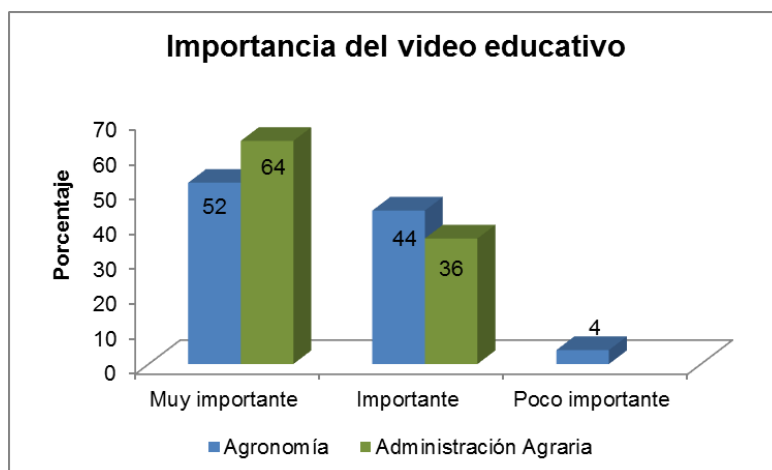


Figura 1. Percepción de la importancia del video educativo como innovación docente por parte de estudiantes de Agronomía y Administración Agraria. Universidad San Carlos. 2017

Esto coincide con lo expresado por Roig-Vila & (n.d.) que los recursos educativos son un elemento importante del currículo y por ello la metodología docente de un profesor o de una profesora viene definida entre otras muchas cuestiones, por los recursos didácticos que utiliza los cuáles influyen positiva o negativamente en el desempeño del estudiante.

Así mismo, como expresa (Beraza, 2012) la enseñanza debe ser una orientación del desarrollo personal, de la construcción de un proyecto de vida y no solo alcanzar resultados de conocimientos y habilidades por ello debe ser percibida por los estudiantes como una acción útil y global.

En relación con el tiempo asignado para la realización de video educativo, también ambas carreras expresaron que el mismo ha sido suficiente, y solo un promedio de 15% ha manifestado que fue regular. Ver figura 2. Contrastando con las expresiones de los estudiantes, los mismos manifestaron que el trabajo les pareció de fácil realización pero que requirió por parte de ellos tiempo y dedicación, para conocer el lugar, así como para aplicar los ajustes informáticos al video realizado.

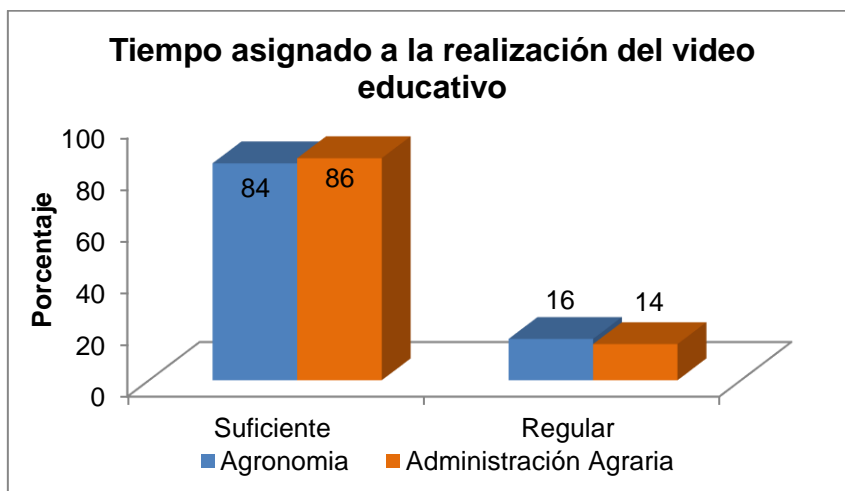


Figura 2. Percepción del tiempo asignado a la realización del video educativo como innovación docente por parte de estudiantes de Agronomía y Administración Agraria. Universidad San Carlos. 2017

En cuanto a las ventajas percibidas en la realización del video por parte de estudiantes de agronomía más del 25% expresó que facilita el trabajo en equipo seguido de su fácil realización, ahorro de tiempo, y la facilidad de no tener que almacenar ni trasladar documentos en físico. No obstante, por más que expresaron que ahorra tiempo manifestaron que invirtieron varias horas en aprender programas informáticos de edición de videos, pero consideran este hecho como actividad amena y con beneficios secundarios al trabajo en la universidad.

Así mismo resaltaron que la realización del video contribuyó a la autonomía personal y al mismo tiempo, al trabajo en equipo de manera más dinámica. Los estudiantes de administración agropecuaria expresaron en 25 % como ventaja evitar el almacenamiento físico de trabajo, y entre un 15 – 20% el ahorro de papel y tiempo, la fácil realización y el vínculo con la tecnología. Así mismo señalaron que fue una oportunidad en la cual pudieron realizar un análisis de una situación real utilizando los conceptos desarrollados en clase y de manera multidisciplinar, lo cual favoreció la seguridad y el aprendizaje de los mismos.

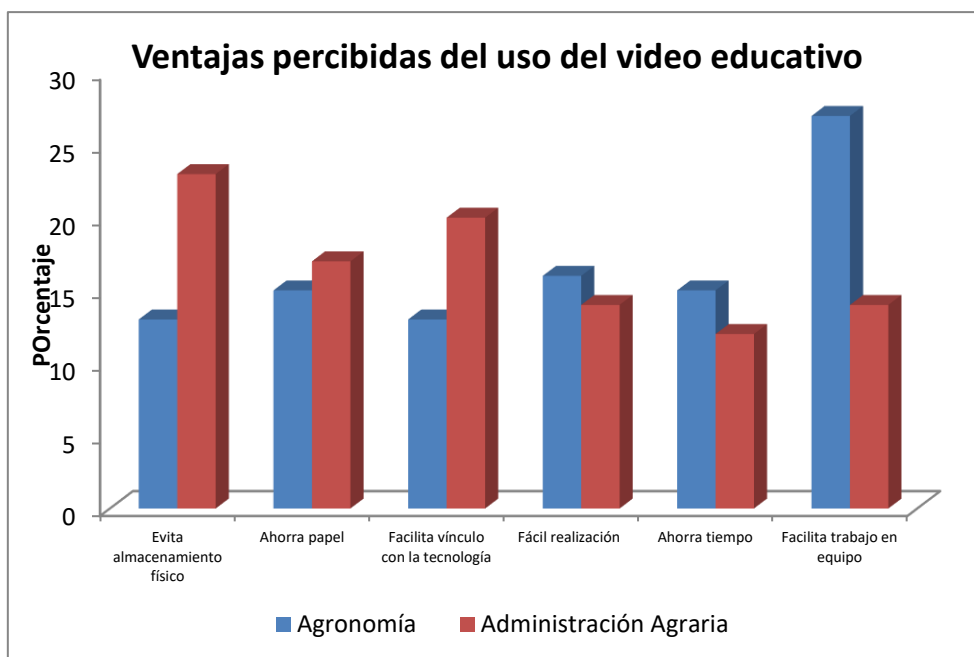


Figura 3. Percepción de ventajas de la realización del video educativo como innovación docente por parte de estudiantes de Agronomía y Administración Agraria. Universidad San Carlos. 2017

Esto coincide con lo expresado por Roig-Vila (n.d.) que los recursos educativos son un elemento importante del currículo y por ello la metodología docente de un profesor o de una profesora viene definida entre otras muchas cuestiones, por los recursos didácticos que utiliza los cuáles influyen positiva o negativamente en el desempeño del estudiante.

4. Conclusiones

La implementación de innovación docente es percibida como positiva por parte de los estudiantes. Se puede concluir que ambos grupos perciben como importante el uso del

video educativo en las clases de gestión ambiental porque permiten comprender y analizar una realidad con enfoque práctico, señalando que facilita el vínculo con la tecnología y evita el almacenamiento físico del trabajo.

Desde la visión docente, el uso innovador de la metodología contribuyó a desarrollar espacios de debate y análisis, que fomente en los estudiantes, además de la transmisión de conocimientos, habilidades necesarias para su futuro profesional como el trabajo en equipo, la integración tecnología – conocimiento y la validación de la importancia del análisis de la realidad contextualizada, y no sólo la toma de decisiones “en gabinete”.

5. Referencias bibliográficas

- Baelo, R.; Cantón, I. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior . *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(7), 1–12.
- Beraza, M. (2012). universitaria The study of “ best teaching practices ” in Higher Education El mundo de la Educación , en todos sus niveles y especialidades se ha convertido en un, 10(1), 17–42.
- Esteve, M. (2009). Educación y globalización. la sociedad y la economía del conocimiento, 1–13.
- García-Varcalcel, A. (2009). *Medios videográficos*. Retrieved from <http://web.usal.es/~anagv/arti4.htm>
- García, M. (2014). Uso instruccional del video educativo. *Revista de Investigación Universidad Pedagógico Experimental*, 81(38).
- Ortiz, M; Nussbaum, Z.; Cochia, J. (2015). Buenas prácticas de enseñanza universitaria. In *VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la formación del profesorado*.
- Pons, J. , Almenara, J. C., Na, C., Gonz, A., & Almenara, C. (1990). El video en el aula y el video como mediador del aprendizaje, 291, 351–370.
- Roig-Vila, R. (n.d.). Investigación e Innovación Educativa en Docencia Retos , Propuestas y Acciones.

UMA PROPOSTA PARA A INOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO: IMPLANTAÇÃO DE UMA NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO BRASIL

(A PROPOSAL FOR INNOVATION OF EDUCATION: Implementation of a new
Common National Curriculum Base in Brazil)

Bezerra, Francisco Diassis
Universidad Internacional de La Rioja

Resumo

Atualmente vivemos a situação de encarar um mundo repleto de mudanças profundas que ocorrem repentinamente em forma de inovações verificadas em todos os seguimentos produzidos pela sociedade. Neste contexto, se observa que um dos seguimentos que mais sofre em virtude dessas mudanças é sistema educacional, que necessita adequar-se as novas tendências, atendendo aos anseios daqueles que buscam meios para se desenvolver e se profissionalizar de modo mais adequado para encarar as facetas de um mundo globalizado. Diante desta problemática, surgiu a necessidade de repensar a evolução da educação no Brasil, já que resultados apresentados não se mostraram satisfatórios nos últimos anos. Este trabalho objetivou analisar a proposta para a inovação da educação no Brasil, através da criação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerada como um dos itens fundamentais para melhorar a educação no país. Esta pesquisa teve caráter qualitativo realizado por meio de estudos, pesquisa bibliográfica em vários documentos e autores que tratam da importância da proposta para inovação da educação no Brasil.

Palavras - chave: *Inovação da educação; Base Comum Curricular; Inovação pedagógica.*

Abstract

We are currently facing a world full of profound changes that occur suddenly in the form of innovations in all segments of society. In this context, it is observed that one of the segments that suffer the most due to these changes is the educational system, which needs to new trends, meeting the aspirations of those who seek ways to develop and professionalize themselves in a more appropriate way to facets of a globalized world. Given his problem, the need arose to rethinking the evolution of education in Brazil, since the results presented have not been satisfactory in recent years. This work aimed to analyze the proposal for the innovation of education in Brazil, through the creation of the new Common National Curriculum Base (BNCC), considered as one of the fundamental items to improve education in the country. This research had a qualitative character accomplished through studies, bibliographic research of various documents and authors that importance of the proposal for innovation in education in Brazil.

Keywords: *Educacion innovation; Common Curricular; Pedagogical innovation.*

1. Introdução

Este trabalho trata-se de uma releitura a documentos que focalizam a nova proposta do Ministério da Educação para a inovação da educação do Brasil. Esta proposta visa a

implementação de uma nova Base Comum Curricular que deve servir como referência para a construção e adaptação dos currículos de todas as escolas do país.

Na proposta fica determinado que as redes escolas devam seguir com autonomia para elaborar, por meio do currículo, metodologias de ensino, abordagens pedagógicas e avaliações, incluindo elementos da diversidade local e apontando como os temas e disciplinas devem se relacionar. Neste sentido, a nova Base Comum Curricular dá um novo rumo da educação, mostrando aonde quer chegar, enquanto os currículos traçam os caminhos.

O estudo aponta que as instituições educativas devem inovar, propiciando um ambiente de aprendizagens significativas, pensando e repensando sua prática curricular, direcionada para uma ação coletiva em que os sujeitos praticantes assumam na essência de seus saberes fazeres, o olhar diagnóstico e pró-ativo de seus problemas, levando-os ao planejamento e prospecção de soluções da problemática cotidiana, mediada por processos integrados das ações desenvolvidas por professores e alunos.

Como resultado observou-se que inovação pedagógica aparece em poucos trechos do texto, quando ressalta que o documento se propõe a discutir uma “educação inovadora”. Na maior parte do documento a inovação está aliada ao conceito de tecnologia. Sendo assim, concluímos que o conceito de inovação pedagógica na BNCC se confunde com inovação tecnológica.

2. Breve histórico sobre a bncc

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Homologada em 2017, a Base Nacional Curricular (BNCC) é resultado de quatro anos de discussões, contou 12 milhões de contribuições de pessoas de todo Brasil, debates envolvendo mais de nove mil professores e especialistas e uma série de seminários e audiências públicas. Foi uma iniciativa do Ministério da Educação, é um documento normativo que define o conjunto aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Além dos conhecimentos específicos do currículo escolar, a BNCC atua para desenvolver habilidades como Autocontrole, estabilidade emocional e abertura para novas experiências, itens considerados essenciais para formar cidadãos integrais. (Orientações para o processo de implementação da BNCC 2018).

Prevista na Lei de Diretrizes e Bases (1996) e no Plano Nacional de Educação (2014), a BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira. Desde 2015, sua elaboração contou com a participação de diversos especialistas, um processo de mobilização nacional liderado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Ministério da Educação (MEC), além de mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, especialmente de educadores, em consultas públicas. (Orientações para o processo de implementação da BNCC 2018).

A Base Nacional Comum Curricular contempla toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). A parte referente à Educação

Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo MEC em dezembro de 2017, depois de audiências públicas realizadas em todas as regiões do Brasil. Já a parte referente ao Ensino Médio encontra-se atualmente em processo de elaboração. (Orientações para o processo de implementação da BNCC 2018).

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira, Lei nº 9394/96 determina que a União firmasse um pacto interfederativo, um acordo entre os vários níveis de governo para estabelecer competências e diretrizes capazes de orientar os currículos.

A LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996) Em 2014 a Lei nº 13.005/2014 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que orientava para a elaboração de Diretrizes Pedagógicas para a Educação Básica e para a criação de uma Base Nacional Comum Curricular.

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Com relação à inovação a importância das competências socioemocionais na BNCC, traz à tona a importância das chamadas competências socioemocionais, que têm sido apontadas como imprescindíveis à formação integral dos alunos. Essas competências cobrem, principalmente, cinco campos: autoconhecimento, autocontrole, automotivação, empatia e habilidades de relacionamento. Esses campos, por sua vez, estão relacionados a 4 *c's*: comunicação, criatividade, curiosidade e criticidade – competências que, juntas, produzem inovação e preparam o estudante para os desafios do século 21. Formulada em dez competências gerais como estrutura para guiar o ensino básico no Brasil, a BNCC também deu destaque à temática de inteligência emocional. O documento reforça que, assim como o desenvolvimento cognitivo, as competências socioemocionais deverão ser aprendizagens essenciais nas salas de aulas.

3. A estrutura para implementação da bncc

O primeiro passo para implementação da BNCC foi construir uma estrutura em que todos se sintam representados, redes municipais e estadual e saibam qual será a sua contribuição no processo. Nesta etapa, aconteceram as definições sobre regime de colaboração e governança. O regime de colaboração prevê representatividade e isonomia entre os entes federados na tomada de decisão e execução das ações, com foco na aprendizagem dos estudantes.

O principal objetivo desta dimensão é preparar a rede estadual e as municipais para a (re)elaboração curricular em regime de colaboração, resultando em um documento curricular que abranja todo o estado. Nesta etapa, o documento, há também a

possibilidade de municípios optarem por trabalhar em parceria com outros municípios ou mesmo sozinhos.

Nesta etapa há também de se realizar um processo de revisão ou elaboração curricular, que embora necessário, é considerado complexo, pois: demanda conhecimento técnico, disponibilidade da equipe, mobilização dos atores, mecanismos de monitoramento e investimento de recursos.

Para a concretização dessa primeira fase de trabalho, os estados e municípios contam com um Programa de Apoio à Implementação, com repasse de recursos ao estado, para fortalecer o processo de (re)elaboração curricular durante o ano de 2018 em regime de colaboração. Tais recursos são destinados para o fortalecimento das equipes de gestão e currículo para o estado; a contratação de especialistas em currículo para auxiliar na escrita do documento curricular; a realização de eventos formativos e de consulta, com o envolvimento dos municípios; a impressão das versões preliminares e/ou da versão final do documento curricular, para a sua disseminação junto às comunidades escolares.

3.1. Estudo Das Referências Curriculares

Essa é uma etapa de preparação para a produção do novo documento curricular. É preciso estudar e entender a proposta da BNCC, o histórico curricular local, as pluralidades e diversidades dos vários documentos existentes, incluindo os currículos dos municípios. Nesta etapa, a equipe gestora do processo e as equipes pedagógicas dedicam-se a estudar conceitos e concepções fundamentais para a (re)elaboração curricular como, por exemplo, a BNCC e a articulação com os demais documentos existentes (a exemplo dos Projetos Pedagógicos – PPs das escolas); os referenciais teóricos; os diferentes tipos de documentos curriculares; as implicações do formato navegável e editável e abordagens; e as metodologias para uma (re)elaboração curricular.

Nesse processo é necessário conhecer o histórico de documentos curriculares que orientaram o trabalho do estado e dos municípios até o momento. Como passo inicial desse processo, sugere-se a realização de um diagnóstico sobre a situação curricular dos municípios do estado, para mapear quantos já têm seus próprios documentos, assim como quais são seus referenciais e concepções pedagógicas.

3.2 (Re)elaboração curricular

Esta etapa coloca em prática o que foi planejado até o momento e tem como resultado um novo documento curricular que deverá garantir as aprendizagens previstas na BNCC e servir como norte para elaboração ou revisão dos PPs da escola e do planejamento do professor.

Nesta etapa, os maiores desafios serão: cuidar para que o processo maximize e valorize a participação de todos os profissionais das redes estadual e municipais e escolas públicas e privadas; que a estrutura e a proposta estejam claras e tenham coerência (na terminologia e na concepção de aprendizagem) e que o produto final tenha uma progressão adequada que garanta as aprendizagens previstas na BNCC dialogando com a realidade local.

3.3 Formação continuada para os novos currículos

O objetivo desta dimensão é preparar a coordenação estadual de currículo para o planejamento e execução da formação continuada para os novos currículos de referência, de maneira integrada às ações formativas das redes.

De acordo com a proposta, a partir de 2019, todos os professores terão a oportunidade de serem formados para o trabalho com os novos currículos, elaborados em regime de colaboração e norteados pela BNCC. Para isso, a Coordenação Estadual de Currículo deverá estabelecer uma estrutura de formação continuada em regime de colaboração capaz de garantir a implementação dos novos currículos em cada sala de aula.

Diante de tal proposta vários questionamentos surgiram, como por exemplo:

1. Quais são as premissas para uma formação continuada que prepare os professores para o desenvolvimento das aprendizagens dos novos currículos?
2. Como garantir que as ações formativas alcancem todas as equipes gestoras das escolas e professores das redes?
3. Quais são as principais necessidades de professores, equipes gestoras e formadores para a implementação dos novos currículos?
4. Como pode ser executada a formação continuada para professores e equipes gestoras, considerando as prioridades das redes e os recursos disponíveis?
5. Como promover uma formação continuada em regime de colaboração para os novos currículos que seja integrada e apoie uma revisão das políticas de formação das redes?

3.4 Premissas de qualidade para uma formação continuada alinhada aos novos currículos

Premissas para o planejamento e execução das formações:

- REGIME DE COLABORAÇÃO - o trabalho colaborativo entre Estados e municípios pode ampliar os recursos disponíveis para a formação (humanos, físicos e financeiros), a qualidade e a coerência das formações, o alcance e a frequência das iniciativas e a troca de boas-práticas. É importante que a Coordenação Estadual de Currículos mobilize as redes para trabalhar conjuntamente no planejamento e implementação das ações de formação continuada para os novos currículos.
- CONTINUIDADE - o processo de aprendizado não é linear e depende de reflexão, mudança e aprimoramento contínuo da prática. Nesse sentido, as formações não devem ser apenas atividades pontuais.
- FORMAÇÃO NO DIA A DIA DA ESCOLA - as formações devem acontecer não apenas em momentos formativos da secretaria, mas também nas reuniões pedagógicas e em momentos de acompanhamento entre equipe gestora e professores.
- COERÊNCIA - as formações devem contemplar o contexto em que cada professor está inserido. Para isso, devem considerar os Projetos Pedagógicos, os materiais didáticos utilizados pelas escolas, entre outras políticas das redes.
- USO DE EVIDÊNCIAS - a formação continuada deve ser constantemente revisada e aprimorada a partir de evidências sobre o desenvolvimento dos educadores, como os resultados educacionais dos estudantes e as devolutivas das escolas e dos professores sobre a eficácia das ações formativas.

3.5 Premissas para a metodologia e conteúdo das formações:

- **FOCO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES** - A BNCC representa uma importante mudança na prática de ensino, portanto, a formação deve focar não apenas no conteúdo a ser ensinado, mas também preparar os professores para o desenvolvimento das competências e habilidades, apoiando-os desde o processo de planejamento de aulas até o de acompanhamento das aprendizagens dos estudantes nessa nova perspectiva. Afinal, para que os professores possam desenvolver nos estudantes as competências definidas na BNCC, em especial as dez competências gerais, é essencial que tenham a oportunidade de vivenciar uma formação que apoie o seu desenvolvimento nesses aspectos.
- **METODOLOGIAS ATIVAS** - a formação deve ser significativa para os professores, colocando-os como protagonistas do seu processo de desenvolvimento e contemplando elementos do seu dia a dia de trabalho. Para isso, é possível propor a construção conjunta de planos de aula alinhados ao currículo; a análise da produção dos estudantes como ponto de partida para discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem; a observação de sala de aula com devolutivas formativas para o professor; entre outras estratégias. Em suma, a formação deve ser menos baseada na exposição de conhecimento, e mais na construção conjunta, discussão, mudança da prática e na reflexão.
- **TRABALHO COLABORATIVO** - a colaboração entre professores contribui para a troca de boas práticas e discussões aprofundadas sobre o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Essa colaboração se torna ainda mais importante no contexto de implementação dos novos currículos, que representam uma mudança para todos os educadores. Essa premissa deve pautar a dinâmica dos encontros de formação, favorecendo que se aprenda por meio do diálogo e da cooperação.
- **FOCO EM COMO DESENVOLVER OS CONHECIMENTOS** - a formação continuada deve trabalhar três aspectos: i) o conhecimento pedagógico geral (ex: como montar um plano de aula com objetivos claros de aprendizagem); ii) o conhecimento do conteúdo em si, em especial quando forem temas que os professores não costumavam trabalhar em determinado ano e/ou componente; e iii) o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, como os estudantes desenvolvem determinada habilidade e como apoiar esse desenvolvimento através do ensino.
- **USO DE DADOS** - o uso dos resultados educacionais deve fazer parte da metodologia de formação, para que seja contextualizada e direcionada para as necessidades reais dos professores e dos estudantes. A formação continuada deve apoiar os professores na análise dos resultados educacionais das turmas e no (re)planejamento de aulas à luz do progresso dos estudantes.

4. Marcos legais que embasam a bncc

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, determina que:

a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao

pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Além disso, a carta constitucional já orienta para a definição de uma base nacional comum curricular ao estabelecer, no Artigo 210, que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9, afirma que cabe à União:

deve estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes** para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

Nesse artigo, a LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo.

Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta para a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC.

A relação entre o que é básico-comum e o que é diverso é retomada no Artigo 26 da LDB, que determina que:

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996; ênfase adicionada).

Essa orientação induziu à concepção do conhecimento curricular contextualizado na realidade local, social e individual da escola e do seu alunado que foi o norte das diretrizes curriculares traçadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ao longo da década de 1990, bem como de sua revisão e substituição nos anos 2000.

Em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/20109. Em 2014, a Lei nº 13.005/201410 promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), que reitera a necessidade de:

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014; ênfase adicionada).

Consoante aos marcos legais anteriores, o PNE reitera a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades (meta 7).

Base Nacional Comum Curricular: equidade e igualdade

Em um país como o Brasil, com autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, a busca por:

- equidade na educação demanda currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar. Por isso, nesse contexto, não cabe a proposição de um currículo nacional.
- a equidade reconhece, aprecia e acolhe os padrões de sociabilidade das várias culturas que são parte da identidade brasileira. Compreende que todos são diversos, que a diversidade é inerente ao conjunto dos alunos, inclusive no que diz respeito às experiências que trazem para o ambiente escolar e aos modos como aprendem.
- a equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente **aberta à pluralidade e à diversidade**, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender.
- dessa maneira, a equidade reafirma seu compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza muitos grupos minoritários – como os indígenas e os quilombolas – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, reafirma seu compromisso com os alunos com deficiência, ao reconhecer a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).
- a equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito. Decorre disso a necessidade de definir, mediante pactuação interfederativa, direitos e objetivos de aprendizagem essenciais a ser alcançados por todos os alunos da educação básica. A BNCC vem cumprir esse papel, tendo como foco principal a **igualdade** e a unidade nacional.

5. Resultado e discussão

Este trabalho objetivou analisar a proposta para a inovação da educação no Brasil, através da criação da nova Base Comum Curricular (BNCC), considerada como um dos itens fundamentais para melhorar a educação no país.

Uma análise que, ao partir do movimento de reforma curricular vivido, recentemente, em torno da aprovação da BNCC, busca suporte no argumento de que a escola não é igual nem homogênea e é assim que ela faz currículo, traço, aliás, que é revelador de sua potência inovadora como lugar de reinvenção cotidiana da prática curricular. (FARIAS, NASCIMENTO E MOURA, 2019).

Para RUFINO & NETO (2016), quando analisam o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir da perspectiva da profissionalização do ensino de Educação Física, explicam que: “o documento não apresenta contribuições efetivas ao tema da profissionalização do ensino. Ainda, a perspectiva elaborada não leva em consideração a dimensão dos saberes docentes”.

Já com relação à estruturação do currículo, SILVA (2019) explica que: “Há que se pensar em um currículo com bases multiculturais e interdisciplinares, para a transformação social, favorecendo a todos a condição de aprender, contrariando tipos de currículo que segregam, excluem ou que simplesmente reproduzem a sociedade que já está posta”.

Na opinião de SOUZA 2019, “A base curricular aprovada no país, contraria o conceito de inovação ao considerá-la, a partir de um conceito reducionista”. Como resultado a autora observou que a:

[...] inovação pedagógica aparece em poucos trechos do texto, quando ressalta que o documento se propõe a discutir uma “educação inovadora”. Na maior parte do documento a inovação está aliada ao conceito de tecnologia. Sendo assim, concluímos que o conceito de inovação pedagógica na BNCC se confunde com inovação tecnológica. (SOUZA 2019).

De acordo com ANTUNES (2019) [...] a BNCC, como política educacional, poderá acirrar ainda mais o processo neoliberal já em curso no Brasil, por meio da centralização curricular, da ênfase na avaliação de larga escala e do controle do trabalho docente.

Com relação à melhoria na educação e seus reflexos na sociedade, Silva e Santos observam que:

A melhoria da qualidade envolve interesses diversos e distintas demandas, como investimentos em política salarial, em política de formação continuada e melhoria na infraestrutura das escolas. Entretanto, a BNCC fica comprometida com a aprovação da Emenda Constitucional (EC 55/2016), que estabeleceu um limite para os gastos públicos pelos próximos 20 anos, inclusive os gastos com a educação. Por fim, considera-se que a BNCC é um instrumento com finalidade de regular o currículo das escolas e, por consequência, o trabalho dos docentes. Portanto, a

BNCC traz implicações para o currículo da Educação Básica à medida que tenta regular o conhecimento por meio de conteúdos mínimos, competências, habilidades e desempenho nas avaliações.

Com relação à inovação na educação hoje há a necessidade de se: [...] otimizar o processo de ensino e aprendizagem com a utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação, uma vez que as crianças e jovens que chegam à escola, atualmente, fazem parte de uma geração que já nasce em um meio tecnológico, o que provoca um certo estranhamento e distanciamento em relação a seus professores. (MENEZES, 2018).

Também se faz necessário que estes alunos encontrem na escola, um ambiente que lhe proporcione contato com a tecnologia que, muitas vezes já estão acostumados e já dominam. E nem sempre os docentes estão preparados para inserir tal metodologia em sala de aula. (MENEZES, 2018).

De acordo com estes autores, a proposta para a inovação da educação no Brasil se faz bastante pertinente no sentido de melhorar o sistema de ensino no país, principalmente na formulação de um currículo com bases multiculturais e interdisciplinares, que possa contribuir para transformação social, que venha favorecer a todos, dando-lhes condições de aprender e se relacionar, acompanhando a evolução do mundo contemporâneo, fazendo uso de linguagens, tecnologias de informação e comunicação, dando oportunidades para que os alunos venham ampliar os conhecimentos adquiridos no meio social e aplica-los com segurança na sua vida profissional.

6. Considerações finais

Após analisar a nova proposta para a implementação de uma nova roupagem ou inovação na educação brasileira, que surge na forma de se implantar uma nova Base Nacional Comum Curricular. Em virtude das dimensões territoriais do Brasil, incluindo-se aí uma grande diversidade cultural e singularidades regionais, há de se compreender que essa não será uma tarefa fácil. Há de se construção de forma intencional, processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, e, ainda, manter a igualdade educacional em todo país. Para a efetivação desse novo modelo é recomendável que haja uma definição clara desta política educacional nas atribuições de cada ator envolvido neste processo de (re)elaboração curricular. Um fator relevante neste processo, é que as redes escolares tenham a possibilidade de seguir com as suas atividades com autonomia para elaborar, por meio do currículo, metodologias de ensino, abordagens pedagógicas e avaliações, incluindo elementos da diversidade local e apontando como os temas e disciplinas devem se relacionar. Verificou-se na pesquisa que a proposta contempla a todos os professores da rede pública, onde ficou estabelecido que a partir de 2019, todos terão a oportunidade de serem formados para o trabalho com os novos currículos, elaborados em regime de colaboração e norteados pela BNCC. Observa-se que para atender essa demanda, isso pode ser considerado um grande desafio. Mais é oportuno destacar que a melhoria da qualidade da educação é realmente um grande desafio, pois envolve interesses diversos e distintas demandas, como em política de formação continuada, investimentos em política salarial, melhoria na infraestrutura das

escolas, gestão comprometida com a equidade e distribuição dos recursos destinados para este fim.

7. Referências

- Antunes, Marina Ferreira de Souza. O CURRÍCULO COMO MATERIALIZAÇÃO DO ESTADO GERENCIAL: a BNCC em questão. Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 6, n.10, p. 43-64. jan./jun. 2019. Disponível em: MF de Souza Antunes - movimento-revista de educação - periodicos.uff.br. Acesso 07 de dez 2019.
- Brasil. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum ... brainly.com.br/tarefa/21940292. Acesso em: 8 dez de 2019.
- Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: Constituição da República Federativa do Brasil www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/. Acesso em: 8 dez de 2019.
- Brasil. DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - Guia de Implementação BNCC Disponível em: implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/.. . Acesso 07 de dez 2019.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/... Acesso em: 8 dez de 2019.
- Brasil. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretara de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: Secretaria de Educação Básica - Ministério da Educação portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica. Acesso em: 8 dez de 2019.
- Brasil. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular: EDUCAÇÃO É A BASE. Disponível em: EDUCAÇÃO É A BASE basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF...site.pdf. Acesso 07 de dez 2019.
- Farias, Isabel Maria Sabino de; Nascimento, Valdriano Ferreira do; Moura, Patrícia Almeida. A ESCOLA FAZ CURRÍCULO. NOTA SOBRE ESCOLAS QUE INOVAM EM TEMPO DE BNCC. Disponível em: IMS de Farias, VF do Nascimento... Revista, 2019 - revistadocentes.seduc.ce.gov.br. Acesso 28/nov, de 2019.
- Menezes, Carla Giovana Pereira. BNCC E FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA USO DE MÍDIAS. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em: CGP Menezes - 2018 - lume.ufrgs.br Acesso em 7 de dez de 2019.

- Silva, Lucenildo Elias da. EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): UM DESAFIO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA. Revista Humanidades e Inovação v.6, n.6 – 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br › humanidadesinovacao › article › view> Acesso em 7 de dez de 2019.
- Silva, Maria Valnice da; Santos, Jean Mac Cole Tavares. A BNCC E AS IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Disponível em: MV da Silva, JMCT Santos - editorarealize.com.br. Acesso 28/nov, de 2019.
- Souza, Rosilene Moreira de. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E INOVAÇÃO TECNOLÓGICA: AS INTERFACES COM O CURRÍCULO. UCDB- Universidade Católica Dom Bosco. Disponível RM de Souza - seminariosregionaisanpae.net. Acesso 28/nov, de 2019.
- Rufino *Luiz Gustavo Bonatto; Neto Samuel de Souza Neto*. Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino. Revista de educação física, Esporte e Laser. LaboMídia – UFSC. v. 28, n. 48 (2016). Disponível em: <LGB Rufino, S de Souza Neto- Motrivivência, 2016 - periodicos.ufsc.br > Acesso em 7 de dez de 2019.

Datos del autor:

Bezerra, Francisco Diassis

Graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Pós-graduado em: Especialização em Geoprocessamento - Fundamentos e Aplicações: Instituto Federal de Educação Tecnológica do Piauí - IFIPI; Especialização em Gestão Escolar Faculdade Cristo - Rei FECR; Mestre em Gestão e Auditorias Ambientais Universidad Internacional Iberoamericana; Doutorando Ciências da Educação Universidad Autónoma de Asunción.

MÉTODOS E TÉCNICAS DE ENSINO UTILIZADAS POR DOCENTES DO CURSO DE ENFERMAGEM DA FACULDADE DE TECNOLOGIA E CIÊNCIAS – FTC EM VITORIA DA CONQUISTA – BAHIA

*(Teaching methods and techniques used by teachers of the nursing course of the
technology and sciences college in victory of bahia - bahia)*

Lima da Silva, Cherla Mabene
Universidade Autonoma de Assunção

Resumo

No processo de ensino/aprendizagem existem barreiras que podem dificultar a transmissão de conhecimentos. Este estudo se realizou a partir dessa dificuldade. Traçando como objetivo geral: Analisar os métodos e técnicas de ensino utilizadas por docentes do curso de Enfermagem da Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC em Vitória da Conquista- Bahia. A investigação foi descritiva, cunho transversal e enfoque misto (quali-quantitativo). Os dados foram coletados através de questionário semiestruturado e entrevista aberta. Os resultados demonstraram que os métodos de ensino mais utilizados pelos docentes foram: o verbal, ativo, expositivo, misto, comparativo, passivo, dedutivo, sintético, analítico e indutivo. As técnicas de ensino mais prevalentes foram: seminários, prática supervisionada, debate, técnicas expositivas, estudo de caso, grupos de estudo, estágio, capacitação, estudo dirigido, projetos de pesquisa e pesquisa de campo. Em relação às dificuldades quanto a recursos pedagógicos que apoiam o desenvolvimento do conteúdo em sala de aula, os pesquisados assinalaram a limitação dos recursos, ausência de manutenção de aparelhos, bem como a falta de equipamentos modernos, seguida de: difícil manuseio dos equipamentos. As técnicas de ensino que obtiveram maior análise positiva para os estudantes foram respectivamente: estágio, debate, capacitação, seminário, projeto de pesquisa e grupos de estudo.

Palavras chave: Métodos e técnicas; Ensino; Professores; Enfermagem.

Abstract

In the teaching / learning process there are barriers that can hinder the transmission of knowledge. This study was conducted from this difficulty. Braiding as a general research objective: To analyze the teaching methods and techniques used by faculty members of the Nursing course of the Faculty of Technology and Sciences - FTC in Vitória da Conquista- Bahia. The research was descriptive, cross-sectional and mixed focus (quali-quantitative). Data were collected through semi-structured questionnaire and open interview. The results showed that the teaching methods most used by teachers were: the verbal, active, expository, mixed, comparative, passive, deductive, synthetic, analytical and inductive. The most prevalent teaching techniques were: seminars, supervised practice, debate, expository techniques, case study, study groups, internship, training, directed study, research projects and field research. Regarding the difficulties regarding pedagogical resources that support the development of content in the classroom, the respondents pointed out the limitation of resources, lack of maintenance of the devices, as well as the lack of modern equipment, followed by: difficult equipment handling. The teaching techniques that obtained the highest positive analysis according to the students

were internship, debate, training, seminar, research project and study groups, respectively.

Keywords: *Methods and techniques; Teaching; Teachers; Nursing.*

1. Introdução

Aos primórdios do ensino acreditou-se que a escola era a dona do conhecimento, sendo o único caminho possível para chegar à aprendizagem. Atualmente essa ideologia é contestada visto que através da internet, por exemplo, os alunos podem ter acesso a todo o tipo de informação/conhecimento sem a presença de um professor e sem estar na escola.

Segundo Garcia Pérez (2000), praticamente todas as correntes sociológicas que tem analisado o sentido da escola, admitem como uma das funções básicas da mesma na sociedade: a preparação dos indivíduos para as novas gerações e para sua futura inserção ao mundo do trabalho. Porém, segundo a autora, existe importante discrepância na hora de interpretar o significado de preparação, como realiza-la e que consequências tem em relação com a reprodução do modelo de sociedade ou com sua possível transformação. Estas discrepâncias aumentam se levar em conta que outra das funções importantes atribuídas a escola é precisamente a formação de futuros cidadãos para sua intervenção na vida pública. Dessa forma, é preciso: “Educar os educadores” (Morin, 2000), através da reformulação e reorganização da dinâmica de ensino e aprendizagem, que deixa de se dar exclusivamente no interior da sala de aula. O atual cenário de ensino exige dos educadores transformações na forma de relação e interação, para com o tratamento da informação e construção do conhecimento permitindo aos discentes desvelar e participar de maneira ativa da realidade.

O principal desafio encontrado na educação contemporânea é prender a atenção do aluno para permitir que o processo de ensino/aprendizagem ocorra, visto que, com as vastas opções de entretenimentos, esses devem ser usados como aliados no processo educativo. Segundo Saviani (2011, p.118): “estamos em uma nova época histórica, uma nova ordem global, em que as velhas formas não estão mortas, mas as novas ainda não estão inteiramente formadas”. Wanderley (2007), afirma que a falta de interesse dos estudantes é devido à forma no qual o ensino é transmitido, nesse processo, encontra-se muitos erros cometidos pelos educadores, como: os conceitos são ensinados utilizando exclusivamente a teoria, sem aplicar/relacionar aos diversos aspectos cotidianos, além do não uso ou mau uso das TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação), que devem ser usadas de forma inteligente completando as possíveis lacunas deixadas pelo “livro” e eliminando uma das principais barreiras do ensino atual: o tédio.

Para que o processo ensino aprendizagem tenha como produto a construção de conhecimento é necessário o abandono de posturas tradicionais, ou seja, aquelas unicamente aulistas expositivas de repasse de ideias e haja renovação de metodologias que são tão antigas quanto a própria história da educação.

A meta principal de um professor é transmitir/produzir conhecimento, porém durante esse processo muitas vezes há barreiras que dificultam o alcance desse objetivo, por vários motivos, dentre eles: pela forma de como o conhecimento é replicado. Às vezes, a finalidade primordial do docente não é alcançada por empecilhos que podem ser

removidos com adequação de critérios de ensino, aprendizagem, metodologias e avaliação adequados.

A investigação traz como problemática: Em se tratando de ensino de Enfermagem, quais os métodos e técnicas de ensino utilizado por docentes?

O objetivo geral da pesquisa propõe: Analisar os métodos e técnicas de ensino utilizadas por docentes do curso de Enfermagem da Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC em Vitória da Conquista- Bahia.

Foram estabelecidos os seguintes: objetivos específicos:

Descrever as estratégias e as atividades de ensino realizadas pelos docentes em suas aulas de Enfermagem da FTC – Vitoria da Conquista; Identificar as dificuldades quanto a recursos pedagógicos disponíveis na instituição para apoiar o desenvolvimento adequado e pertinente dos conteúdos de ensino em sala de aula e Constatar quais metodologias de aula são positivas ou negativas na perspectiva estudantil.

A justificativa para a presente investigação baseia-se no ensejo de apontar as metodologias e técnicas mais efetivas no ensino de Enfermagem contribuindo assim para que os docentes façam uma reflexão de suas práticas educativas, convidando os mesmos a identificarem, analisarem, avaliarem ou reformularem suas atuais metodologias e técnicas de ensino a depender dos resultados. A melhora no ensino de Enfermagem é de fundamental seriedade para a sociedade, pois esse profissional trabalha com vidas, logo cada ato deste é de extrema importância para salvar, melhorar ou não a vida de uma (s) pessoa (s).

2. Metodologia

Desenho do estudo

O presente estudo é não experimental, pois não manipula variáveis. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2006, p.223) assume posição de pesquisa não experimental aquela a qual: “se realiza sem manipular deliberativamente as variáveis, ou seja, trata-se da pesquisa em que não fazemos variar intencionalmente as variáveis independentes”.

Para Sampieri, Collado e Lucio (2006, p.156): “a pesquisa não-experimental divide-se em modelos transversais e modelos longitudinais”. Nesta pesquisa utilizou-se o modelo transversal. Esse estudo é transversal porque envolve essencialmente as etapas que caracterizam a transversalidade, como: a definição de uma população de interesse, o estudo da população por meio da realização de amostragem e determinação da presença ou ausência do desfecho e da exposição para cada um dos indivíduos estudados. A caracterização do padrão transversal para Sampieri, Collado, Lucio (2006, p.223) é quando os dados são coletados em um momento único, ou seja, ao mesmo tempo. “Seu objetivo é descrever variantes e avaliar suas incidências e inter-relações em dado momento, localizado no tempo”.

Esse artigo também é um estudo descritivo, porque ira delinear metodologias e técnicas de ensino utilizadas por docentes do ensino superior de Enfermagem, possuindo características peculiares de uma pesquisa descritiva, como: informações de variáveis obtidas de forma independentes entre si (Sampieri et al. 2006), bem como: O uso de técnicas padronizadas de coleta de dados (entrevista, observação sistemática e

questionário). Sampieri, et al. (2006) aborda que os estudos descritivos são uteis para demonstrar com precisão os ângulos e dimensões de uma situação na comunidade, tendo como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno.

A pesquisa é mista porque a coleta, análise e integração dos dados quali-quantitativos se fundamenta no pragmatismo. Segundo Sampieri *et al.* (2013), pragmatismo é a busca de soluções práticas e viáveis para efetuar uma pesquisa, utilizando critérios e desenhos que são mais apropriados para um problema, situação ou contexto específico.

Jick (1979, p. 602 *apud* Neves, 1996) chama a combinação de métodos quantitativos e qualitativos de "triangulação". A triangulação pode estabelecer ligações entre descobertas obtidas por diferentes fontes, ilustrá-las e torná-las mais compreensíveis, além de conduzir a paradoxos, dando nova direção aos problemas a serem pesquisados. Combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna uma pesquisa mais forte e reduz os problemas de adoção exclusiva de um desses grupos, dando ênfase no contraste de ambos os tipos de dados e informação.

Local do estudo

A FTC é uma instituição privada de ensino superior brasileira, com sede em Salvador e composta por mais 7 campus de ensino, nas cidades de: Feira de Santana, Itabuna, Jequié, Vitória da Conquista, Petrolina, São Paulo e Juazeiro. Como explanado, a pesquisa foi realizada no campus da FTC em Vitória da Conquista.

População e amostra

A população total de docentes de Enfermagem é de 52 na instituição pesquisada. Desse total, será selecionada uma amostra não probabilística intencional de 18 professores. A seleção foi baseada em dois critérios: docentes que atuam na instituição (FTC – Vitória da Conquista) há 2 anos ou mais; e que tenham 40 anos ou mais.

A população de alunos de Enfermagem é composta por 212 estudantes, para selecionar a amostra se utilizou uma fórmula sugerida por Gil (2002), visto necessário aqui pela quantidade grande de alunos de enfermagem, sendo assim, os participantes do estudo, é composto por 71 alunos.

$$n_0 = \frac{1}{E_0^2}$$

- N = Tamanho da população
- E₀ = erro amostral tolerável

n_0 = primeira aproximação do tamanho da amostra

Na pesquisa considerou o erro amostrável tolerável de 10%, ou seja, E₀ = 10% (0,10). Logo, $n_0 = 1 / (0,10)^2 = 100$

O total de alunos de Enfermagem da FTC – VCA no ano de 2019 são de 212 estudantes.

$$n = \frac{N \cdot n_0}{N + n_0}$$

n = tamanho da amostra

N = 212 Discentes de Enfermagem

n = 212 * 100 / 212 + 100

n = 67,94

n~ = 68 alunos

A amostra mínima de alunos para aplicação do questionário, seguindo a fórmula proposta por Gil é de 68 pessoas. Para a presente dissertação, foi pesquisada uma amostra de 71 discentes de Enfermagem.

Para tanto, a decisão tomada fundamenta-se na fala de Fisher apud Pineda (1994), que dizem que o tamanho da amostra deve ser definido a partir de dois critérios: os recursos disponíveis e os requisitos do plano de análise que fixa o tamanho mínimo da amostra. Eles sugerem que o tamanho da amostra seja suficiente para permitir uma análise confiável dos cruzamentos das variáveis, para obter o grau de precisão necessária na estimação das proporções, e testar se as diferenças entre proporções são estatisticamente significativas.

Instrumentos

Para o desenvolvimento da investigação, foram utilizados dois instrumentos: entrevista direta estruturada e questionário semiestruturado.

Para atender aos objetivos da investigação, foi elaborado uma guia de entrevista com 10 questões discursivas, que objetivaram investigar e refletir juntamente com os entrevistados (professores do curso de Enfermagem da FTC – Vitória da Conquista), sobre suas práticas educativas em aula, bem como as dificuldades encontradas em sala de aula no que diz respeito aos recursos pedagógicos.

Após ser constatado através da entrevista realizada com os docentes de Enfermagem, as principais técnicas de ensino utilizadas segundo eles, foi elaborado um questionário, baseado nas respostas obtidas na entrevista docente e aplicado para que os alunos analisassem as técnicas de ensino distribuídas em prepositivas e julgassem como positiva ou negativa e o porque. Para facilitar e otimizar as respostas, foram criadas categorias que melhor representassem a justificativa, bem como a sugestão de outras técnicas de ensino.

Foram utilizados os programas Word e Excel 2010 para descrever as respostas mais frequentes e os trechos mais importantes da entrevista, elaborando-se quadros para melhor apresentação dos resultados que foram organizados em grupos de palavras/frases mais citadas pelos entrevistados, organizando-as em posições.

Para os dados quantitativos foram impressos questionários e entregue aos participantes da pesquisa. As respostas dadas foram analisadas através do programa IBM SPSS 20 e representada em gráficos e tabelas.

Após a coleta de dados, os mesmos foram organizados levando em consideração suas especificações, conteúdo, importância e valor para a pesquisa.

3. Resultados

Descrever as estratégias e as atividades de ensino realizadas pelos docentes em suas aulas de Enfermagem da Faculdade de Tecnologia e Ciências – FTC em Vitória da Conquista- Bahia.

Quadro 1: Resultado da entrevista quanto ao (s) método (s) de ensino mais utilizado (s) por docentes em sala de aula para o ensino de Enfermagem

Posição	Resposta
1°	Verbal
2°	Ativo
3°	Expositivo
4°	Misto (Individual + Coletivo)
5°	Comparativo
6°	Passivo
7°	Dedutivo
8°	Sintético
9°	Analítico
10°	Indutivo

Fonte: dados da pesquisa

Houve 2 docentes que não responderam a essa indagação da entrevista, seja por pormenorizar o assunto, ou por não saberem o que são métodos de ensino.

No processo ensino-aprendizagem, o método constitui o aspecto mais importante. Segundo Nerici (1969, p. 141): "os métodos e técnicas de ensino constituem partes essenciais da metodologia didática de que se vale o professor, para conduzir o educando a integrar, no seu comportamento, conhecimentos, técnicas, habilidades, hábitos e atitudes de enriquecer a sua personalidade". Para que o método didático conduza o aluno a uma aprendizagem efetiva, é necessário que este seja adequado a sua estrutura psicológica e a estrutura lógica de um determinado conteúdo programático.

Dentre os resultados do estudo, chama à atenção as unanimidades, ou seja, os métodos que são utilizados por todos os entrevistados, sendo eles: o verbal, ativo, expositivo e misto. Observa-se que são métodos tradicionais de ensino. A busca por novas metodologias tem sido alvo constante de pesquisas na área da educação. O uso exclusivo do ensino tradicional, baseado em aulas teóricas e expositivas, não é mais suficiente para as demandas de ensino, fazendo com que outras metodologias se façam necessárias para complementar o aprendizado.

No método verbal, o uso da palavra é regra, sem dúvidas em uma classe onde não haja deficiente (auditivo, visual ou mental), esse método é soberano para a comunicação. Além de estar associado a outros métodos, como o expositivo, de característica essencialmente comunicativa verbal (Stucker, 1973).

Segundo Stucker (1973), o método ativo é o processo de ensino em que os estudantes ocupam o centro das ações educativas por meio da problematização da realidade, como estratégia pedagógica, com o objetivo de alcançar e motivar os aprendizes à construção de conhecimentos, competências e habilidades, sejam humanas ou profissionais. Quando utilizado adequadamente e associado a outros métodos, consegue alcançar bons resultados na aprendizagem.

A investigação revela também que um dos métodos considerado o menos eficaz para o aprendizado, o passivo, continua sendo utilizado por uma parcela significativa de docentes. O método de ensino tradicional ou passivo é o método mais utilizado pelas escolas do Brasil, essa abordagem predomina nas instituições públicas a nível estadual e

municipal. Isso sinaliza que o governo brasileiro acredita de certa forma, que essa é a melhor forma de ensinar os estudantes de todo o país. Grande parte dos especialistas no assunto, no entanto, não aprecia esse tipo de abordagem de ensino. Isso porque as características do método de ensino tradicional vão contra as tendências atuais em educação. Por inúmeros fatores acredita-se que ele seja muito mais prejudicial ao desenvolvimento do aluno do que benéfico.

Verificou-se que métodos moderno-inovadores, ainda são pouco utilizados por professores, como pode ser verificado no caso do método indutivo.

Quadro 2: Resultado da entrevista quanto a(s) técnica(s) de ensino mais utilizado(s) por docentes em sala de aula para o ensino de Enfermagem

Posição	Resposta
1°	Seminários
2°	Prática Supervisionada
3°	Debate
4°	Técnicas Expositivas
5°	Estudo de caso
6°	Grupos de estudo
7°	Estagio
8°	Capacitação
9°	Estudo dirigido
10°	Projetos de pesquisa
11°	Pesquisa de campo

Fonte: dados da pesquisa

Seminário, prática supervisionada e debate são as três técnicas mais utilizadas pelos docentes de Enfermagem FTC – Vitória da Conquista. Segundo Portugal (2018), o professor não trabalha apenas recitando um conteúdo, por isso, é necessário que ele elabore estratégias eficientes para a transmissão e assimilação dele. E essas técnicas didáticas devem ser feitas de acordo com cada grupo, já que não funcionam da mesma maneira para todas as turmas. Isso acontece porque cada grupo de pessoas a quem se pretende lecionar possui características diferentes, tais como modos de agir, pensar, se comportar, além de idades distintas. Por meio da ciência didática, é possível estudar a melhor forma de organizar e criar novos métodos de ensino para diferentes tipos de pessoas, sempre com o objetivo maior de provocar um entendimento pleno.

O professor deverá considerar ao utilizar alguma técnica de ensino, os meios utilizados para adquirir conhecimento, onde há alguns cujo processo de assimilação ocorre mais facilmente, outros não. Desse modo, tem-se como referência uma teoria do psiquiatra americano William Glasser para explicar como as pessoas geralmente aprendem e qual a eficiência dos métodos nesse processo. De acordo com essa teoria, os alunos aprendem cerca de: 10% lendo; 20% escrevendo; 50% observando e escutando; 70% discutindo com outras pessoas; 80% praticando; 95% ensinando. Destaca-se dessa forma, o quanto é soberano a variedade de técnicas durante a ministração da aula, considerando que não existe uma técnica completo-perfeita, sempre se faz necessário outra para se atingir o objetivo pretendido de forma eficaz (Pinto, 2017).

Verificar as dificuldades quanto a recursos pedagógicos disponíveis na instituição para apoiar o desenvolvimento adequado e pertinente dos conteúdos de ensino em sala de aula.

Quadro 3: Síntese das falas dos entrevistados sobre estrutura (física, técnica, ambiental e pedagógica) da FTC - VCA.

Sujeito	Discurso
E10	“Às vezes falta ainda muita coisa, mas nada que não se compense com uma boa explanação do assunto com exemplos práticos, para envolvimento estudantil”.
E6	“À principal deficiência, em meu haver é a falta de conforto em algumas salas, que não tem ar condicionado”.

Fonte: dados da pesquisa

A estrutura da instituição faz parte do desenvolvimento do aluno, é possível encontrar escolas/faculdades com boa estrutura e mau funcionamento, também o inverso pode acontecer, pois a busca por uma estrutura e funcionamento plenos é um desafio permanente para os que trabalham neste âmbito da atuação humana. A estrutura escolar é determinante para um bom funcionamento de uma instituição de ensino, pois sem uma boa estrutura, não se pode esperar um bom funcionamento, e mesmo que venha a se ter, a organização da estrutura implicará na qualidade da educação. (Silva, et all, 2014). Ressalta-se que tanto a estrutura como o funcionamento de uma instituição não são imutáveis.

Ao serem indagados sobre o uso de equipamentos modernos de ensino na FTC – Vitória da Conquista, 12 afirmam que os equipamentos utilizados na instituição são modernos e 6 afirmam que não. Quando se fala em equipamentos de educação, se abrange todos os recursos que são os instrumentos de trabalho do professor, eles são aliados do ensino e aprendizagem, logo, quando se tem uma modernização de equipamentos, há facilitação da execução do ensino e aprendizagem pelas facilidades que esses recursos têm a oferecer.

È importante para a instituição de ensino, o investimento em recursos didáticos modernos, diferenciais, visto que esses são os instrumentos de trabalho docente e faz a intermediação entre o ensino e a aprendizagem.

A indagação sobre as salas de aula da instituição, no que diz respeito aos recursos de vídeo/áudio e/ou multimídias, 14 professores afirmaram que sim, as salas de aula são providas desses recursos. As respostas em massa positiva são retratadas pelos discursos abaixo.

Quadro 4: Síntese das falas dos entrevistados sobre os recursos de vídeo/áudio e multimídias das salas de aula da FTC - VCA

Sujeito	Discurso
E4	“As salas de aula da FTC são completas, amplas, bem iluminadas, com recursos necessários para que administremos uma boa aula”.
E9	“As bibliotecas e laboratórios são equipados com recursos pedagógicos de Computador, Data Show, TV, DVD, Quadros, Microscópio, Material biológico, etc, para o desenvolvimento dos conteúdos em sala”.

Fonte: dados da pesquisa

A escolha dos recursos didáticos a serem utilizados em aula pelos docentes constitui uma etapa de grande relevância no processo ensino-aprendizagem, uma vez que recursos adequados representam instrumentos facilitadores capazes de estimular e enriquecer a vivência diária não só dos educadores, mas também dos educandos. Em classe muitos recursos didáticos podem ser utilizados, a escolha depende de fatores como: visão do educador acerca do recurso, finalidade de sua utilização, disponibilidade financeira para sua aquisição e principalmente a aceitabilidade dos alunos (Silva, et all, 2017).

Foi verificado que as salas de aula do curso de Enfermagem FTC – Vitória da Conquista, segundo os entrevistados é composta pelos seguintes recursos pedagógico-tecnológicos e mídias de apoio: Data Show, TV, DVD, Computador, Quadros, Microscopio e Material Biologico Humano (tecidos e vísceras).

Os recursos segundo 15 docentes da instituição são de fácil acesso ao educador, 3 afirmam que não. Essa margem negativa permite concluir que existem alguns docentes que tem dificuldade de acesso a recursos pedagógicos na instituição, seja por vários fatores que serão esclarecidos posteriormente.

Foi interrogado aos entrevistados acerca das dificuldades encontradas pelo professor, quanto á recursos pedagógicos disponíveis na instituição de ensino (FTC) e quais elementos pedagógicos julgavam potencializar uma ação docente mais efetiva.

Segundo os docentes, as principais dificuldades encontradas na instituição quanto á recursos pedagógicos são: limitação dos recursos, citado por 12 pessoas, falta de manutenção dos aparelhos, citada por 10 interrogados, falta de tecnologia citada por 6 pessoas, seguida de: difícil manuseio dos aparelhos, afirmado por 2 pessoas.

Identificar quais metodologias (técnicas) de aula são positivas ou negativas na perspectiva estudantil.

Quadro 5: Resultado das técnicas de ensino que obtiveram maior análise positiva (ordem decrescente)

Posição	Técnica de Ensino	% Positiva
1°	Prática supervisionada/Estágio	91,55
2°	Debate	77,46

3°	Capacitação	70,42
4°	Técnicas Expositivas (Seminário)	69,01
5°	Projetos de Pesquisa	66,20
6°	Grupos de Estudo	64,79
7°	Estudo de Caso	45,07
8°	Estudo Dirigido	39,44

4. Discussão

Conclui-se que as técnicas e métodos de ensino utilizados por docentes de Enfermagem da FTC – Vitória da Conquista são: múltiplas, variadas, complexas e efetivas na percepção dos docentes, pois os mesmos ensinam Enfermagem da melhor maneira possível em sua concepção.

Este estudo possibilitou verificar que o discurso, nem sempre é reproduzido em atitudes práticas. Por meio das interpretações e inferências aqui citadas, notou-se que os sentidos presentes nas práticas discursivas estão em permanente construção. Isto porque, a fala dos professores parece transitar em direção oposta em determinados momentos à prática percebida em sala de aula pelos graduandos.

O artigo sugere que os docentes de Enfermagem possam analisar o presente estudo e dessa forma melhorar as deficiências existentes em determinadas técnicas de ensino ou modifica-las para melhorar o alcance de seus objetivos educacionais. As técnicas de ensino que obteve maior análise positiva estudantil, devem ser sempre utilizadas, não isoladamente e sim associada a outras e que se possa haver avaliação por parte docente, dos modelos de ensino/aprendizagem que são aplicáveis à Enfermagem e que se obteve sucesso em uma experiência anterior, e integrar esses modelos a um novo conceito de ensino que irá otimizar as melhores experiências.

Propõe-se também que os professores possam melhorar a sua formação como educadores, possuindo domínio de um repertório básico de modelos, métodos e técnicas de ensino para enfrentar dificuldades existentes no percurso do processo de ensino-aprendizagem.

É perceptível e contundente que outros trabalhos a cerca do tema possam ser produzidos sempre de maneira semelhantes, porém contendo objetivos diversos, onde outras informações possam ser prestadas para a população docente a fim de auxiliar onde deve ser melhorado ou adaptado em suas práticas didáticas.

5. Referencias bibliograficas

- García Pérez, F. F. (2000). Los modelos didácticos como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa. Biblio 3W. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [Revista electrónica de la Universidad de Barcelona. ISSN 1138-9796. Disponível em: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-207.htm>
- Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A, 4° Edição.
- Morin, E. (2000). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez.
- Nerici, I. C. (1969). *Metodologia do Ensino Superior*. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura.

- Neves, J. L. (1996). *Pesquisa Qualitativa- características, Usos e Possibilidades*. FEA-USP – Caderno de Pesquisa em Administração, São Paulo. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>
- Pineda, E. B; Alvarado, E. L; Canales, F. H. (1994). *Metodologia de la investigación: manual para el desarrollo de personal de salud*. Washington, EUA: Organización Panamericana de la Salud ISBN 92 75 32135 3, 2º Edição.
- Pinto, D. O. (2017). *Entenda a Importância e o Papel das Metodologias Ativas de Aprendizagem*. Disponível em: <https://blog.lyceum.com.br/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>
- Portugal, N. (2018). *Novas técnicas didáticas*. Disponível em: <https://www.catho.com.br/educacao/blog/as-novas-tecnicas-didaticas/>
- Sampieri, R. H.; Collado, C.F.; Lucio, P.B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill.
- Sampieri, R. H.; Collado, C.F.; Lucio, P.B. (2013). *Metodología de la investigación*. México, DF: Editora Mcgraw-Hill Interamericana Editores, S.A. DE C.V, 5º Edição. ISBN: 978-607-15-0291-9.
- Saviani, D. (2011). *Educação em diálogo*. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Silva, A. C. M; Freitag, I.H; Tomaselli, M,V,F; Barbosa, C.P. (2017). *A Importância Dos Recursos Didáticos Para O Processo Ensino-Aprendizagem*. UEM. Disponível em: periodicos.uem.br/ojs/index.php/ArqMudi/article/download/38176/pdf
- Silva, F. M; Andrade, L.H.P; Queiz, R.M; Albuquerque, M.E.M. (2014). *A importância da estrutura e funcionamento da educação básica*. Rio grande do Norte. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_30_09_2014_10_49_32_idinscrito_8_ba7ea2bc101fcc3bd26fd09039ec37d3.pdf
- Stucker, K. (1973). *Principios de didática moderna*. Buenos Aires, Kapelusz.
- Wanderley, K. A. et al. (2007). *Para gostar de química: um estudo das motivações e interesses dos alunos da 8ª série do ensino fundamental sobre Química*. Resultados Preliminares. Anais... I CNNQ.

O USO DO NOME SOCIAL POR ALUNOS TRAVESTIS E TRANSEXUAIS MENORES DE IDADE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CURITIBA COMO FORMA DE INCLUSÃO.

*(The use of the social name use by transvestites and transsexual underage students in
the state schools of Curitiba as a form of inclusion.)*

Angelica Peres, Cilene

Universidad Autónoma de Asunción, Paraguai

Resumo

A investigação versa sobre o uso do nome social por alunos travestis e transexuais menores de idade nas escolas estaduais de Curitiba como forma de inclusão escolar. As questões sobre gênero e inclusão, juntas ou separadas não podem mais passar pela sociedade como se elas não existissem e cabe também à escola integrar e incluir todos os alunos com suas especificidades. Analisar a contribuição do nome social no processo de inclusão dos alunos travestis e transexuais menores de idade nas escolas estaduais de Curitiba, a eficácia das normatizações para dirimir o preconceito com relação a identidade de gênero, o universo cotidiano na efetivação do uso do nome social no âmbito escolar. A pesquisa é qualitativa, fenomenológica, com entrevistas semi-estruturadas com questões em aberto, iniciada após prévia aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa e consentimento esclarecido escrito dos entrevistados. Os participantes são alguns alunos, pais e professores de escolas estaduais de Curitiba que certificam, ou não, a eficácia inclusão por meio do uso do nome. Ao final, a conscientização da importância de uma política pública para educar para que todos sejam iguais, educar para a diversidade e, educar para alteridade.

Palavras chave: Nome social; Travestis e Transexuais; Gênero; Inclusão Escolar; Políticas Públicas.

Abstract

The investigation deals with the use of the social name by transvestite and transgender underage students in Curitiba state schools as a form of school inclusion. Issues of gender and inclusion, together or separately, can no longer go through society as if they did not exist and it is also up to the school to integrate and include all students with their specificities. To analyze the contribution of the social name in the process of inclusion of underage transgender and transgender students in the state schools of Curitiba, the effectiveness of the norms to clear the prejudice regarding gender identity, the daily universe in the effective use of the social name in the state. school environment. The research is qualitative, phenomenological, with semi-structured interviews with open-ended questions, initiated after previous approval by the Research Ethics Committee and written informed consent of the interviewees. The participants are some students, parents and teachers of Curitiba state schools who certify, or not, the inclusion effectiveness through the use of the name. In the end, the awareness of the importance of a public policy to educate for all to be equal, educate for diversity and educate for otherness.

Keywords: Social Name; Transvestites and Transsexuals; Genre; School Inclusion; Public policy.

1. Introdução

A reflexão para presente tese intitulada “*O uso do nome social por alunos travestis e transexuais menores de idade nas escolas estaduais de Curitiba como forma de inclusão*”, busca enfatizar o uso nome social para dar reconhecimento ao direito à cidadania plena e, em especial, nos conceitos presentes no pensamento de Foucault sob o binômio de inclusão/exclusão, a conceituação de sexualidade, de identidade de gênero, da normatização do uso do nome social, a exceção dos menores de idade se autodeclararem travestis ou transexuais no ambiente escolar, a recepção dessas crianças pela comunidade escolar e, a efetividade de que a barreira da exclusão foi ultrapassada.

Alves e Moreira (2018, p. 105), ressaltam nesse contexto que o nome social pode ser definido como um nome civil que não aderiu à personalidade da pessoa natural, ou seja, “é entendido como o nome pelo qual sujeitos travestis e transexuais preferem ser chamados cotidianamente, uma vez que o nome civil ou de registro não reflete sua identidade de gênero”. Uma das formas de incluir este cidadão é a adoção do uso do nome social nas escolas e a educação para a alteridade.

Com este estudo, espera-se contribuir positivamente na efetividade da inclusão de alunos menores travestis e transexuais na contemporaneidade, visto que é direito de todos a educação, mas educar para igualdade/diversidade, ou seja, para alteridade.

Neste sentido, o objetivo cada vez mais premente de incluir e integrar os alunos no ambiente escolar, as diferenças de toda ordem passam a ser dirimidas. No Brasil, as escolas públicas já normatizaram em documentos internos, o uso do nome social pelos travestis e transexuais, inicialmente para maiores e, mais recentemente, também aos menores de idade. No entanto, essa permissão ainda encontra muita resistência; a sociedade como um todo busca recursos para impedir que menores de idade utilizem o nome conforme sua identidade de gênero.

Conforme Dinis (2011 apud Araújo & Gomes, 2018) os estereótipos envolvendo a diversidade de gênero é uma ignorância que precisa urgentemente ser banida,

[...] assim como a presunção assumida por professoras/es de que a escola só deva discutir assuntos universais, sendo somente a norma da heterossexualidade concebida como o natural e universal, exclui a sexualidade de estudantes LGBTTs e faz com que a diversidade sexual e de gênero seja um tema excluído do currículo, mesmo das aulas de educação sexual (p. 24).

Logo, é de fundamental que as escolas não permitam todas a quaisquer formas de discriminação entre professores, diretores, pais e alunos quanto a diversidade sexual, pois a escola deve ser

[...] um ambiente de inclusão através da informação e do respeito onde as barreiras do silêncio sejam quebradas e que as denúncias possam ser resolvidas gerando assim um espaço saudável para o desenvolvimento de práticas educacionais que favoreçam para uma formação digna para todos os educandos (Araújo & Gomes, 2018, p. 24).

Em tempo, este é um assunto muito discutido no âmbito escolar, porém, a efetividade das medidas que vem sendo tomadas quanto ao uso do nome social, e o reconhecimento do respeito e a concessão aos menores de idade, depreende não apenas a igualdade, mas também à equidade. Conforme Ballen e Bizetti (2014, p. 399), o direito ao uso do nome social passa por possibilidades de se resolver questões “de descompasso entre a identidade da pessoa e o nome que, pelo motivo da disforia, da exposição ao

ridículo, e em todos os demais casos”, necessitando de estudos que expõem as normativas já existentes para realmente haver a efetividade de tais normativas.

Assim sendo, a efetividade das normativas do uso do nome social para alunos travestis e transexuais menores de idade é assunto a ser analisado com afinco, pois, a legalidade está incorporada “em portarias, decretos, regulamentos, onde órgãos estatais permitem aos servidores, ou usuários do serviço que se identifiquem por meio do nome social” (Ballen & Bizetti, 2014, p. 387).

Fica neste sentido, elementar que a vanguarda atinja este ambiente sob pena de efetivar a evasão dos alunos travestis e transexuais menores de idade nas escolas estaduais de Curitiba. É justo que não se cale sobre o assunto, imprescindível que se fale, debata e ao final compreenda.

2. Metodologia

Nesta etapa estão apresentados os principais procedimentos metodológicos, com o intuito de relatar sistematicamente O caminho seguido para elaboração desta investigação, por meio da coleta de dados realizada através de um guia de entrevista seguida de entrevistas abertas, observação sistemática e análise documental, embasando para tanto, conceitos relevantes ao tema “*O uso do nome social por alunos travestis e transexuais menores de idade nas escolas estaduais de Curitiba como forma de inclusão*”.

O processo de investigação, segundo Severino (2017, p. 99), deverá seguir, “o raciocínio demonstrativo, recorrendo assim a um volume de fontes suficiente para cumprir essa tarefa, seja ela relacionada com o levantamento de dados empíricos, com ideias presentes nos textos ou com intuições e raciocínios do próprio pesquisador”. Neste caso, a investigação fundamenta-se na pesquisa qualitativa com enfoque fenomenológico. Para base teórica embasou-se nos ensinamentos de Campoy (2018), Alvarenga (2019), Severino (2017), Gil (2018), Prodanov e Freitas (2013), Sampieri, Collado e Lúcio (2006), dentre outros, os quais elucidam o processo metodológico como um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico.

Assim sendo, a metodologia contribui para examinar, descrever e avaliar os métodos e as técnicas de pesquisa, possibilitando a coleta e o processamento das informações, contribuindo para resolução das questões da investigação.

Nesta conjuntura, Prodanov e Freitas (2013, p. 14) explicam que “a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade”. Entretanto, é preciso que o pesquisador compreenda seus desdobramentos e técnicas para justificar seu uso.

A pesquisa adotou o método fenomenológico pois, segundo Alvarenga (2019, p. 51), “estuda a maneira como as pessoas experimentam seu mundo, sua vivência, que significados tem para elas e como compreendê-los”. Logo, este molde analisa as crenças, pensamentos, ideias e costumes dos participantes, fazendo com que a pesquisadora consiga explorar o assunto em questão até chegar à luz da interpretação desejada.

Destaca-se também o aspecto fenomenológico nesta pesquisa, por dar ênfase na experiência como a mesma é vivida, ou seja, respeitando das diferenças de cada indivíduo, pois “há intenção na busca das informações [...] está imersa em uma cultura peculiar e histórica que os integrantes dessa comunidade incorporam em seus modos de vida, em sua linguagem” (Alvarenga, 2019, p. 51).

Neste viés, a pesquisa qualitativa agrega valores aos conhecimentos fenomenológicos, pois a maior parte da prática qualitativa preocupa-se com os acontecimentos centrados na indagação dos contextos naturais “o tomados tal y como se

encontram, más que reconstruidos o modificados por el investigador, en los seres humanos se implican, evalúan y experimenta directamente” (Campoy, 2018, p. 254).

Para isso, no período da coleta de dados, serão observados o comportamento dos alunos travestis e transexuais menores de idade, dos seus responsáveis e, também, dos professores ao ser abordado a questão da efetividade do uso do nome social dos menores nas escolas estaduais de Curitiba, visto este, ser um tema polêmico, que precisa ser divulgado para que realmente haja a inclusão destes alunos.

O foco central se desenvolve em torno da seguinte problematização: O uso do nome social por alunos travestis e transexuais menores de idade nas escolas estaduais de Curitiba vem apresentando resultados efetivos na inclusão escolar?

Para isso, o objetivo geral é analisar a contribuição do nome social no processo de inclusão dos alunos travestis e transexuais menores de idade nas escolas estaduais de Curitiba, dissertando sobre a eficácia das normatizações para dirimir o preconceito com relação a identidade de gênero; descrevendo o cotidiano dos alunos menores de idade e as práticas na efetivação do uso do nome social no âmbito escolar e; relatando a efetividade do uso do nome social pelos alunos travestis e transexuais menores de idade das escolas estaduais de Curitiba.

Nesta investigação, optou-se por entrevista aberta, pois a mesma é necessária para demonstrar aos participantes que todos têm direito de usar o nome social nos registros escolares e serem tratados como “iguais”, ou seja, educar para alteridade.

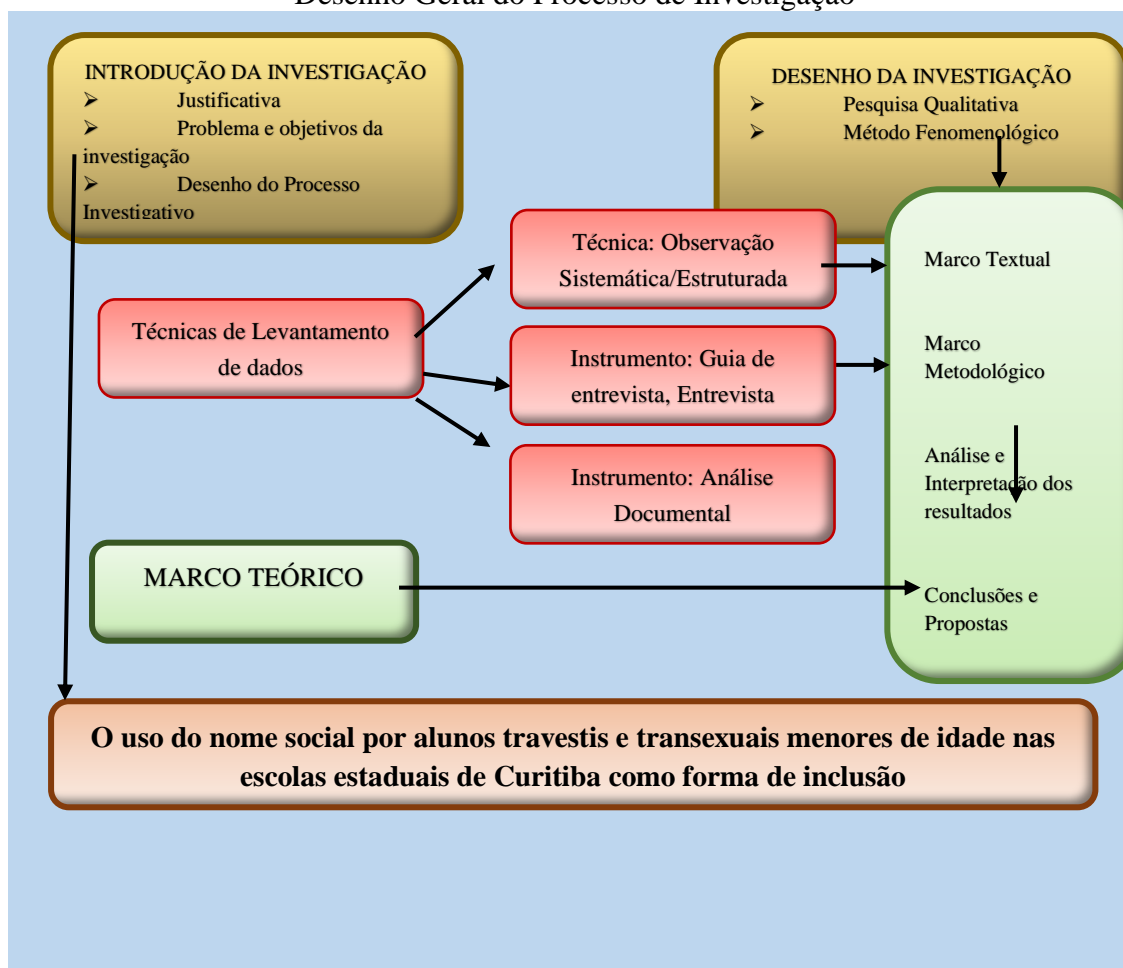
Incluir e integrar os alunos travestis e transexuais no ambiente escolar é uma tarefa bem complicada e, menores de idade é ainda mais complexo, visto a discriminação que envolve o tema na sociedade como um todo. Embora haja legislação vigente quanto ao uso do nome social pelos travestis e transexuais menores de idade no âmbito escolar, tal regulamentação ainda encontra muita resistência, pois a sociedade busca recursos para impedir que menores de idade utilizem o nome conforme sua identidade de gênero.

Dentre as técnicas utilizadas nas pesquisas qualitativas, cita-se a observação sistemática, o guia de entrevistas, as entrevistas não estruturadas com questões abertas e a análise documental. Para Alvarenga (2019, p. 55), essas técnicas tornam-se “instrumentos de medida, onde todos os dados são filtrados pelo critério do investigador”, ou seja, a pesquisadora faz um exame rigoroso com reflexão sobre o assunto abordado nas entrevistas, demonstrando sua contribuição para que os menores travestis e transexuais possam usar efetivamente o nome social no âmbito escolar.

Neste momento, o pesquisador deve estar em constante retomada nas observações feitas, à literatura e até mesmo à coleta de dados, visando aprofundar os conhecimentos adquiridos com o tema proposto. Seguindo estas premissas, esta investigação pretende relatar de forma qualitativa como o uso do nome social pode contribuir no processo de inclusão de alunos travestis e transexuais menores de idade nas escolas estaduais de Curitiba.

O esquema metodológico da investigação abaixo proporciona uma visualização geral dos passos a serem realizados nesta pesquisa e abordados detalhadamente acima.

Desenho Geral do Processo de Investigação



Campoy (2018, p. 259), relata que no esquema metodológico existem ‘compartimentos estancos’, sino que tiende a que unas fases se superpongan a otras, en mayor o menor medida”. Por isso, ao traçar o desenho da pesquisa, o pesquisador observa os critérios com coerência, consistência, originalidade e objetivação. Isto permite alcançar os objetivos com maior facilidade.

Esta pesquisa será realizada no Brasil, no estado do Paraná, no município de Curitiba, na instituição intitulada “Colégio Estadual do Paraná”. Esta escola foi escolhida por ter no momento da proposta, alunos travestis e transexuais mais próximos aos 18 anos de idade, público alvo deste estudo. É uma instituição pública mantida pelo Governo do Estado do Paraná.

Os participantes são alunos menores de idade que usam o nome social, alunos que não usam o nome social mas convivem com os primeiros, os pais/responsáveis e os professores destes alunos.

Esta pesquisa qualitativa envolvendo seres humanos foi aprovada pelo Comitê de Ética pela Plataforma Brasil, mediante Parecer Consubstanciado nº 3.731.406, por meio da tramitação no CAAE 24252719.4.0000.5688/Plataforma Brasil e de acordo com aprovação da Secretaria de Estado da Educação no Protocolo nº 16.135.108-3.

A investigação será realizada a partir da concepção dos próprios alunos, analisando seus sentimentos e suas explicações quanto a problemática que envolve este tema e, da mesma forma será avaliado os pais/responsáveis desses alunos e os professores,

para se chegar aos resultados esperados com a pesquisa. Vale lembrar que a coleta de dados não será quantitativa, portanto, não terá medição numérica ou estatística, isto é, será embasada com dados obtidos através das entrevistas abertas e relatos dos participantes.

3. Resultados

Para que realmente ocorra a inclusão de fato dessa minoridade da população, é necessário que as escolas promovam ações pedagógicas orientadas pelo respeito, com aceitação dos modos de pensar e de ser do outro, sem abstrair dos valores comuns.

Alguns documentos para assegurar os direitos humanos, sociais e civis universais no Brasil como: Constituição Federal Brasileira (1988); Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); o Brasil sem Homofobia (2004), têm em comum, afirmar os direitos do sujeito como um dos pilares do Estado democrático.

É interessante ressaltar que a receptividade que o tema envolve, despertou à nível nacional um maior empenho, tanto que em junho de 2008, foi homologada a nível nacional a Portaria do Nome Social, tornando o uso do nome social entre travestis e transexuais uma reivindicação nacional.

O escopo para essa utilização é o respeito à diversidade, à dignidade humana, e à inclusão social. Assim, paulatinamente os Estados da Federação foram aderindo à inclusão do nome social nos estabelecimentos de Ensino da Rede Pública

Mais recentemente, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) nesse sentido, homologou no dia 17 de janeiro de 2018, Resolução autorizando o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares da educação básica, visando “propagar o respeito e minimizar estatísticas de violência e abandono da escola em função de *bullying*, assédio, constrangimento e preconceitos” (Martins, 2018).

E, observando sob a ótica da legislação nacional, a Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018, resolve:

Art. 4º - Alunos menores de 18 (dezoito) anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento, por meio de seus representantes legais, em conformidade com o disposto no artigo 1.690 do Código Civil e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

A referida Resolução ampara que “menores de 18 (dezoito) anos são portadores de direito, e que a evasão escolar constitui grande atentado contra o direito à educação” (Brasil, 2018, p. 1). Complementa-se ainda que é prioridade desta legislação educacional que se atente ao respeito à diversidade, à proteção das crianças e adolescentes e consequentemente, à dignidade humana, visto estes serem congruentes aos valores universais da contemporaneidade democrática. Neste sentido, cabe às instituições educacionais a responsabilidade pela formação dos estudantes, respeitando prioritariamente os valores humanos.

A Orientação Conjunta nº 02/2017, através da Superintendente da Educação (SUED) e da Secretaria de Estado da Educação (SEED), assim dispõe sobre a inclusão do nome social nos registros escolares internos do aluno e/ou aluna menor de 18 anos: “7. O Sistema SERE/SEJA será adequado para a inclusão do nome social para alunos menores de 18 anos. O Sistema emitirá automaticamente no espelho do Livro Registro de Classe, Edital de Nota e Boletim Escolar, apenas o nome social” (Paraná, 2017, p. 2).

Para Foucault (2008), a função do Estado neste contexto, não é mais proibir, decretar, regulamentar, mas sim, regular os processos naturais da população, ou seja, “fazer de modo que as regulações necessárias e naturais atuem, ou também fazer regulações que possibilitem as regulações naturais” (p. 474). O autor ainda complementa

que esta luta deve ser analisada a partir de estratégias de poder que se formam a partir de possibilidades emergenciais de acontecimentos.

Embora haja esforços por parte do governo brasileiro, juntamente com a sociedade civil, através das implementações de projetos para transformar o cotidiano escolar quanto a identidade de gênero, verifica-se que:

[...] há resistências a serem vencidas, desde a incorporação dos temas transversais (raça, etnia, gênero e sexualidade) nas disciplinas convencionais, na atualização da linguagem visual e escrita dos livros didáticos, até a formação de professores capazes de lidar com conflitos em torno da deflagração de atos discriminatórios contra pessoas que fogem da ordem heterossexual (Cicillini, 2015, p. 5).

Assim colocado, entende-se que uma portaria, uma lei ou um decreto não produz uma mudança isolada nas concepções e mentalidades que envolvem o tema da diversidade sexual, visto que tal enunciado encontra fortes resistências no âmbito social, cultural, religioso e, conseqüentemente, escolar. Por esta razão, a inclusão escolar para ser efetiva depende de múltiplos fatores e, a utilização do uso do nome social, é apenas um dentre os tantos outros aspectos para dirimir o preconceito em relação a identidade de gênero.

É cristalino nas escolas de Curitiba que o direito ao uso do nome social é respeitado por meio das normativas da Secretaria de Estado da Educação e nas escolas há um trabalho efetivo com a família dos menores de idade que pleiteiam o uso do nome social o que, não tardiamente, é um fato incontestável e o preconceito se não abolido é contornado, conscientizando que o respeito ao outro deve imperar

Em outros termos, a resposta ao questionamento se os alunos travestis e transexuais menores de idade se inserem no contexto social da escola usando o nome social e, se as normatizações se apresentam eficazes para dirimir o preconceito quanto a identidade de gênero resulta positiva e, lentamente observa-se uma mudança no comportamento social no âmbito escolar.

4. Discussão

Primeiramente há de se ressaltar que a educação é um direito de todos, sem discriminação. A educação inclusiva é regra como alteridade e parte de preceitos constitucionais da isonomia, do respeito à dignidade da pessoa humana, sendo assim, o viés para incluir o aluno enquanto cidadão, independentemente de suas diferenças.

O reconhecimento do valor das diferenças é de suma relevância para que se ampliem possibilidades da convivência “sem preconceitos, receios, antagonismos, como princípios e premissas da paz, da tranquilidade, da segurança nas relações entre os seres humanos” (Rangel, 2017, p. 61). O intuito é demonstrar que o “outro” é igual e diferente dos demais, com um único desejo: a consideração humana, social, política, escolar e acadêmica, onde lhes sejam assegurados os direitos à dignidade e respeito, em todos os aspectos.

Por isso, no âmbito escolar, é importante que professores, pedagogo e demais funcionários saibam como lidar com o tema envolvendo a diversidade, pois só então poderão fazer com que os alunos se sintam acolhidos e aceitos, “visto que muitas vezes na própria casa o discente sofre com situações de violências” (Araújo & Gomes, 2018, p. 24). A discriminação é fato que acontece, porém, nem sempre os alunos se sentem à vontade para reclamar com a gestão escolar, levando na maioria das vezes, a evasão escolar.

Assim, é relevante analisar as seguintes questões investigativas: Como se dá efetividade à inclusão quanto ao uso do nome social por alunos menores de idade? Os menores de idade se inserem no contexto social da escola usando o nome social? A normatização tem sido eficaz e eficiente para dirimir o preconceito com relação a identidade de gênero? O uso do nome social nos registros escolares propicia a inclusão?

Para obtenção das respostas aos referidos questionamentos, o foco central se desenvolve em torno da seguinte problematização: O uso do nome social por alunos travestis e transexuais menores de idade nas escolas estaduais de Curitiba vem apresentando resultados efetivos na inclusão escolar?

Tal problemática, tem um posicionamento no modelo de pesquisa qualitativa, com posicionamento epistemológico centrado na investigação fenomenológica, buscando examinar os costumes, atitudes e experiências de vida dos participantes, sem a interferência do pesquisador. Conforme exemplifica Alvarenga (2019, p. 51), o objetivo da pesquisa qualitativa é “aproximar as pessoas, com o intuito de compreender a situação problemática e ajudar aos envolvidos na solução da mesma”. E complementando, o método fenomenológico baseia-se nas descrições de vivências, com o intuito “de tornar evidente a experiência humana através da reflexão, e assim descobrir os próprios pensamentos das pessoas envolvidas” (Alvarenga, 2019, p. 51).

Logo, entende-se que ao observar o comportamento e atitudes dos alunos travestis e transexuais menores de idade que usam o nome social e o seu entorno, a pesquisadora terá subsídios para avaliar as dificuldades enfrentadas por esse público alvo para utilização do uso do nome social no contexto escolar, averiguando ainda, a eficácia ou não das normatizações envolvendo este tema.

Esta pesquisa busca averiguar a eficácia das normatizações para dirimir o preconceito com relação a identidade de gênero; descrever o cotidiano dos alunos menores de idade e as práticas na efetivação do uso do nome social no âmbito escolar; e, examinar no contexto atual, a efetividade do uso do nome social pelos alunos travestis e transexuais menores de idade das escolas estaduais de Curitiba, com o intuito de elucidar o problema de pesquisa, como se vê no resultado.

5. Referências Bibliográficas

- Abdala, N.L.; Santos, S.K.C.; Marins, T.A. & Santos, A.B.E. (2019). A retificação de registro civil como forma de inserção social de pessoas trans. *Revista Ciências Jurídicas e Sociais Aplicadas*, 2(2), jan./jun.
- Academia Paranaense de Letras. (2017). *História do paraná*. Disponível em: <<http://www.academiapr.org.br/historia-parana/historia-do-parana-aula-9/>>. Acesso em: 20 maio 2019.
- Alves, C.E.R. (2017). *Nome sui generis: o nome (social) como dispositivo de identificação de gênero*. Belo Horizonte: PUC Minas.
- Alves, C.E.R. & Moreira, M.I.C. (2018). Educação, nome (social) e políticas públicas: o caso Nazaré, uma estudante transexual na escola. *Educação em Foco*, 21(34), 103-123.
- Alvarenga, E.M.de. (2019). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa: normas e técnicas de apresentação de trabalhos científicos*. Versão em português: Cesar Amarilha. 2ª ed. Assunção, Paraguai.
- Andrade, D.S.; Guedes, M.S. & Silva, S.C.L. (2016). O papel da escola e do professor quanto ao assunto homossexualidade: um estudo com professores de uma escola pública. In: *II CINTEDI, II Congresso Internacional de Educação Inclusiva*; Campina Grande-PB, 16 a 18 nov., 1-12.

- Araújo, M.C.C. & Gomes, J.C.S. (2018). Gênero, diversidade sexual e LGBTFOBIA na escola. *Geoconexões*, 1, 20-25.
- Ballen, K.C.G. & Bizetti, L.F. (2014). Nome civil em contraposição com nome social como (des)serviço a efetividade de direitos na sociedade globalizada. In: coordenadores: Eduardo Sérgio Soares Sousa, Monica Neves Aguiar da Silva, Janaína Reckziegel. *Revista BiodireitoI* [Recurso eletrônico on-line], Florianópolis, CONPEDI/UFPB, 386-408.
- Belo Horizonte. (2009). Secretaria Municipal de Educação. Resolução CME/BH nº 002, de 18 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a inclusão do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares das escolas da Rede Municipal de Educação. *Diário Oficial do Município*, Belo Horizonte, XV(3386), jul.
- Brasil, Ministério da Educação. (2018). *Resolução nº 1, de 19 de janeiro de 2018*. Define o uso do nome social de travestis e transexuais nos registros escolares. Brasília: Conselho Nacional de Educação.
- Brasília, Câmara Federal. (2015a). *Projeto de Lei nº 1859/2015*. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1302894> Acesso em: 18 mar. 2019.
- Brasília, Câmara Federal. (2015b). *Projeto de Decreto Legislativo nº 214/2015*. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1724803> Acesso em: 18 mar. 2019.
- Brasília, Presidência da República. (2017). *Decreto Lei nº 9005 de 14 de março de 2017*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9005.htm. Acesso em: 18 mar. 2019.
- Cardoso, C.M. (2014). *Fundamentos para uma educação na diversidade*. Bauru: Unesp.
- Campoy, A.T.J. (2018). *Metodología de la Investigación Científica. Manual para elaboración de Tesis y trabajos de Investigación*. Asunción, Paraguay: Marben.
- CEP - Colégio Estadual do Paraná. (2018). *Projeto político pedagógico –PPP*. Curitiba: CEP.
- CEP - Colégio Estadual do Paraná (2019). *Números de turmas e matrículas*. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=ec7>
- Cicillini, G.A. (2015). Universo trans e educação: construindo uma área de conhecimento. In: 37º Reunião Nacional da ANPED, p. 1-14, 4-8 out.
- Connel, R. & Pearse, R. (2015). *Gênero: uma perspectiva global*. São Paulo: Nversos.
- Curitiba. (2014). *Prefeitura*. Disponível em: <http://www.curitiba.pr.gov.br>.
- Curitiba. (2019). *Geografia e dados do município de Curitiba*: guia geográfico. Disponível em: <http://www.curitiba-parana.net/geografia.htm> Acesso em: 20 maio 2019.
- Deleuze, G. (1988). *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal.
- _____. (1990). Que és un dispositivo? In: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (2004). *A ilha deserta e outros textos*. Tradução de David Lapoujade. São Paulo: Iluminuras.
- _____. (2009). *Diferença e repetição*. 2ª ed. São Paulo: Graal.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y.S. (2011). *The sage Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dias, M.B. (2011). *Manual de direito das famílias*. 8ª ed. São Paulo: Revistas dos Tribunais.
- Farinon, M.J. (2018). Alteridade e educação. *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 130-135 jan./mar.

- Foucault, M. (1999). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque (texto original de 1988). 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal. [livro digital]
- _____. (2003). *História de sexualidade I: a vontade de saber*. 15ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- _____. (2005). O que são as luzes? In: Foucault, M. *Ditos & escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- _____. (2006). *Microfísica do poder*. 22ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- _____. (2008a). *Segurança, território e população*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2008b). *Theatrum Philosophicum*. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Ditos e escritos II. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- _____. (2010). *Os anormais: curso no collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (2013). *Arqueologia do saber*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Francisco, W.C. (2019). Localização do Brasil no mundo. *Brasil Escola*. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/brasil/a-localizacao-brasil-no-mundo.htm>>. Acesso em: 7 jun. 2019.
- Freire, P. (2018). *Educação e mudança*. 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 110p.
- Freitas, C.J. & Baião, J.C. (2018). Peruca ‘rosinha’ é coisa de ‘mulherzinha’: tensões e representações de gênero nos anos iniciais. *Revista Aleph*, 31, 102-117.
- Gil, A.C. (2007). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas.
- _____. (2018). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 2ª reimpr. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- Habowski, A.C.; Conte, E. & Pugens, N.B. A perspectiva da alteridade na educação. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, 23(1), 179-197, jan./abr. 2018.
- IBGE. (2019). *Estimativas da população residente no Brasil*. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html?=&t=o-que-e>> Acesso em: 29 maio 2019.
- IBGE. (2019). *Paraná*. Disponível em: <<https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#119>> Acesso em: 29 maio 2019.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018). *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação*. Brasília, DF: Inep, 2018.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Notas estatísticas censo escolar 2018*. Brasília: INEP, jan. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>
- Kauark, F.S.; Manhães, F.C. & Medeiros, C.H. (2010). *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Itabuna: Via Litterarum.
- Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo: Atlas.
- Lévinas, E. (1993). *Humanismo do outro homem*. Tradução de Pergentino S. Pivatto. Petrópolis: Vozes.
- _____. (2005). *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Lopes, M.C.; Fabris, E.H. (2016). *Inclusão & educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

- Louro, G.L. (2014). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 16ª ed. Editora Vozes. Petrópolis.
- Lüdke, M. & André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Maranhão Filho, E.M.A. (2012). Inclusão de travestis e transexuais através do nome social e mudança de prenome: diálogos iniciais com Karen Schwach e outras fontes. *Oralidades*, 6(11), 89-103, jan./jul.
- Marcon, A.N.; Prudêncio, L.E.V. & Gesser, M. (2016). Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 291-301.
- Martins, H. (2018). MEC autoriza uso de nome social na educação básica para travestis e transexuais. *Agência Brasil*, 17 jan. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-01/mec-autoriza-uso-de-nome-social-na-educacao-basica-para-travestis-e>>. Acesso em: 29 fev. 2019.
- Martins, P.A.M. & Angelin, R. (2017). O uso do nome social no ambiente escolar como forma de inclusão e devido reconhecimento das pessoas trans. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero, 11-13th. *Anais Eletrônicos...* Women's Worlds Congress, Florianópolis.
- Mascarenhas, S. A. (2012). *Metodologia científica*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- MEC - Ministério da Educação. (2018). *Resolução que autoriza uso de nome social é homologada pelo Ministério da Educação*. Brasília: MEC, 17 jan. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/59221-resolucao-que-autoriza-uso-de-nome-social-de-travestis-e-transexuais-e-homologada-pelo-mec>>. Acesso em: 15 jan. 2019.
- Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. Trad. Windz Barzão Ferreira. Porto Alegre: Artmed.
- Moreira, M.I.C.; Brito, C.D.; Oliveira, C.M. & Alves, C.E.R. (2018). Mulheres, travestis e transexuais: interseções de gênero em documentos de políticas públicas. *Fractal Rev. Psicologia*, 30(2), 234-242.
- Orrú, S.E. (2017). *O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Paraná, Conselho Estadual de Educação. (2012). *Parecer CEE/CEB nº 74/12, de 16 de fevereiro de 2012*. Curitiba, 16 fev.
- Paraná, Secretaria de Estado da Educação (SEED), Superintendência da Educação (SUED). (2017). *Orientação conjunta nº 02/2017 – SUED/SEED*. Curitiba: Superintendência da Educação.
- Paraná. (2019). Consulta escolas no Paraná. SAE 2019. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/ensinoEscola/consultasEnsino.jsf?windowId=c8d>>
- Paraná. (2019). *Dados escolas estaduais*. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=48f&codigoNre=#>>
- Perovano, D.G. (2016). *Manual de metodologia da pesquisa científica*. Curitiba: InterSaber.
- Pinheiro, O.G. (2000). Entrevista: uma prática discursiva. In: Spink, M.J. (org.) *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. São Paulo: Cortez, 2000.
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2ª ed. Rio Grande do Sul: Feevale.

- Rampazzo, L. (2005). *Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. 3ª ed. São Paulo: Loyola.
- Rangel, M. (2017). *Diversidade: um compromisso pedagógico da escola*. Rio de Janeiro: Wak Editora. 84p.
- Rigo, N.M. (2018). *Inclusão, diferenças e alteridade: a experiência no encontro com o outro*. 1ª ed. Curitiba: Appris. 223p.
- Salgado, P.A.D. & Souza, M.A. (2017). A atitude interdisciplinar como proposta de acolhimento nos processos de inclusão escolar. *Revista Interdisciplinaridade*, 10, 1-13.
- Sampieri, R. H. Collado, C. H. & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. Tradução de Murad, F. C. Kassner, M. Ladeira, S.C.D. 3ª ed. São Paulo. McGraw-Hill.
- _____. (2014). *Metodologia de La Investigación*. 6ª ed. México. McGraw-Hill.
- Santos, L.A.S. (2015). *Alteridade na educação: o sentir o si e o outro*. 89 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2015.
- Severino, A. J. (2017). *Metodologia do Trabalho Científico*. 24ª. ed. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Silva, E.S.; Miranda, M.G.; Friede, R.; Dusek, P.M. & Avelar, K.E.S. (2018). O deficiente visual e a educação inclusiva. *SEMIOSES: Inovação, Desenvolvimento e Sustentabilidade*, Rio de Janeiro, 12(4), 58-76. ISSN 1981-996X.
- Silva Junior, J.A. (2016). Direitos à meia luz: regulamentação do uso do nome social de estudantes travestis e transexuais nas instituições escolares. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, 25(45), 173-189, jan./abr.
- STF – Supremo Tribunal Federal. (2018). Transgêneros e direito a alteração no registro civil. *Informativo STF nº 892*, Brasília, 26 fev. a 2 mar. 2018. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/informativo/documento/informativo892.htm>>. Acesso em: 26 dez. 2018.
- Taylor, C. et. al. (1998). *Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento*. Tradução Marta Machado; revisão Pedro Duarte. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vergara, S.C. (2000). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 3ª ed. São Paulo: Atlas.
- Vieira, T.R. (2002). União civil entre pessoas do mesmo sexo: família homoafetiva. *Novos Estudos Jurídicos*, VII(15).
- Waick, R.S. (2016). *A utilização do nome social nos estabelecimentos de ensino por estudantes transgêneros menores de idade sem a necessidade do consentimento dos pais ou responsáveis*. 34 p. TCC (Especialização lato sensu Gênero e Diversidade na Escola) – Instituto de Estudos de Gênero - IEG. Florianópolis, SC.
- Xavier Filha, C. (2015). Sexualidade e identidade de gênero na infância. *Revista Diversidade e Educação*, 3(6), 14-21, jul./dez.

PORTFÓLIO: INSTRUMENTO INTERDISCIPLINAR DE AVALIAÇÃO QUALITATIVA

(Portfolio: Interdisciplinary Qualitative Assessment Tool)

Do Bonfim de Souza Rodrigues, Maria Iara

Universidad Autónoma de Asunción

Resumo:

A presente pesquisa versa sobre o uso do portfólio como instrumento interdisciplinar de avaliação qualitativa, no processo formativo de aprendizagem em uma escola de Educação Integral. O estudo tem como objetivo analisar a utilização do portfólio como instrumento interdisciplinar de avaliação, no processo de aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental. A referida pesquisa ocorre no Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes, escola de Educação Integral, Feira de Santana, em Junho de 2019, com os alunos do 7º ano que participaram desse processo avaliativo em 2018, junto às professoras de História e Matemática, que utilizaram o portfólio como instrumento de avaliação. Para alcançar os objetivos propostos para pesquisa, foram utilizados questionários tanto para os alunos quanto para as professoras. Numa abordagem qualitativa, esta pesquisa foi feita através da coleta de dados e teoricamente baseada a partir de: Luckesi (2018), Pataro e Machado (2016), Alves (2013) e Ambrósio (2013). Os resultados dessa pesquisa revelam que é possível o uso do portfólio como instrumento interdisciplinar de avaliação qualitativa, para alunos do Ensino Fundamental, numa escola de Educação Integral.

Palavras chave: *Ensino Aprendizagem; Avaliação Qualitativa; Portfólio.*

Abstract:

The present research deals with the use of the portfolio as an interdisciplinary qualitative assessment instrument in the learning process of a school of Integral Education. The study aims to analyze the use of the portfolio as an interdisciplinary assessment tool in the learning process of elementary school students. This research takes place at the Juiz Jorge Faria Góes State College, School of Integral Education, Feira de Santana, in June 2019, with the 7th grade students who participated in this evaluation process in 2018, together with the History and Mathematics teachers, who used the portfolio as an assessment tool. To achieve the proposed research objectives, questionnaires were used for both students and teachers. In a qualitative approach, this research was done through data collection and theoretically based on: Luckesi (2018), Pataro and Machado (2016), Alves (2013) and Ambrósio (2013). The results of this research reveal that it is possible to use the portfolio as an interdisciplinary qualitative assessment tool for elementary school students in a school of Integral Education.

Keywords: *Teaching Learning; Qualitative Evaluation; Portfolio.*

Resumen:

La presente investigación aborda el uso del portafolio como una herramienta interdisciplinaria para la evaluación cualitativa en el proceso de aprendizaje de una escuela de Educación Integral. El estudio tiene como objetivo analizar el uso de la cartera como una herramienta de evaluación interdisciplinaria en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de primaria. Esta investigación se lleva a cabo en el Juiz Jorge Faria Góes State College, Escuela de Educación Integral, Feira de Santana, en junio de 2019, con los estudiantes de séptimo grado que participaron en este proceso de evaluación en 2018, junto con los maestros de Historia y Matemáticas, que utilizaron El portafolio como herramienta de evaluación. Para lograr los objetivos de investigación propuestos, se utilizaron cuestionarios para estudiantes y maestros. En un enfoque cualitativo, esta investigación se realizó a través de la recopilación de datos y teóricamente basada en: Luckesi (2018), Pataro y Machado (2016), Alves (2013) y Ambrósio (2013). Los resultados de esta investigación revelan que es posible utilizar el portafolio como una herramienta de evaluación cualitativa interdisciplinaria para estudiantes de primaria en una escuela de Educación Integral.

Palabras clave: *enseñanza aprendizaje; Evaluación cualitativa; Portafolio.*

1. Introdução

Entende-se por avaliação qualitativa da aprendizagem o processo pedagógico como função formativa, vinculado à aprendizagem significativa contínua, a qual ocorre de diferentes formas e momentos, permitindo o uso de diversos instrumentos de verificação.

A avaliação qualitativa é considerada também como um processo dialógico que possibilita a formação integral do educando, observando o seu desenvolvimento através dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, bem como o redimensionamento da prática docente.

Por ser um processo dialógico, numa perspectiva justa, a avaliação na escola de Educação Integral tem a necessidade urgente de diversificar seus instrumentos, para atender as diferentes práticas pedagógicas que promovam o processo de construção e reconstrução da aprendizagem do aluno.

A princípio essa pesquisa foi motivada pela necessidade de divulgar uma das práticas avaliativas do Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes, escola de Educação Integral, situada em Feira de Santana- Bahia, que amplia as possibilidades de instrumentos avaliativos para valorizar o desenvolvimento dimensional dos sujeitos.

Essa pesquisa tem como aporte, as concepções de avaliação qualitativa e de Educação Integral para subsidiar o entendimento do processo de construção- reconstrução promovido pelo portfólio.

Este estudo justifica-se pela relevância que tem a avaliação qualitativa na Educação Integral e a importância dos instrumentos de verificação, no processo dialógico da aprendizagem significativa entre educador e educando.

Frente ao processo de avaliação qualitativa de uma escola de Educação Integral, surge a seguinte questão: como se dá a utilização do portfólio como instrumento avaliativo interdisciplinar no processo de aprendizagem dos educandos?

Para responder a tal questão, busco analisar a utilização do portfólio como instrumento avaliativo interdisciplinar, no processo de aprendizagem dos educandos e de forma específica: descrever o portfólio junto aos professores e alunos; identificar os critérios avaliativos do portfólio e detectar mudanças de hábitos e procedimentos no processo de aprendizagem do aluno.

Como metodologia, a abordagem qualitativa foi escolhida, utilizando o estudo de caso como método investigativo, através da coleta de dados, por meio de aplicação de questionários com professores e alunos, para que as informações atendam aos objetivos da pesquisa.

Por fim, com essa pesquisa pretende-se salientar a necessidade do uso do portfólio como instrumento de verificação, praticando assim a avaliação qualitativa que é tão urgente e necessária nas escolas de Educação Integral.

Avaliação Qualitativa: conceitos e tendências

Acerca de um estudo cronológico da avaliação da aprendizagem escolar, os primeiros vestígios para o avanço de uma avaliação de qualidade se deu com o Parecer nº 360/74 do CFE (Conselho Federal de Educação), o qual determina que o estudante seja avaliado de forma globalizada, ao longo do ano letivo, a partir da observação do seu crescimento integral, onde envolve a formação de conceitos e atitudes, promovendo também uma reflexão da ação pedagógica para o alcance de objetivos traçados no planejamento escolar.

Em seguida, o Parecer nº 2.164/78 caracteriza a avaliação como diagnóstica, formativa e somativa, e é reforçado pelo Parecer nº 12/97 desta forma:

[...] Serão apenas registros passíveis a serem revistos segundo critérios adequados, sempre que forem superados por novas medidas de avaliação, que revelem progresso em comparação a estágio anterior por meio de avaliação a ser sempre feita, durante e depois de estudos visando à recuperação de alunos com baixo rendimento.

Em caráter diagnóstico, segundo Luckesi (2018, p. 114) “O uso dos resultados do ato de avaliar só pode ocorrer *quando a ação se encontra em andamento*, desde que seus resultados ainda possam ser modificados”, sendo o conteúdo cognitivo do aluno um fator que auxilie a retomada de conhecimentos e habilidades, antes da introdução de novos conteúdos.

Sob o aspecto formativo, Alves (2013) afirma que a avaliação é incluyente, pois o aluno é ativo no processo de aprendizagem e o professor a todo momento tem um importante papel de “orientador-avaliador-reorientador”, pois esta é realizada durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

Com o objetivo de estabelecer balanços confiáveis dos resultados obtidos ao final do processo de ensino-aprendizagem, Santos (2005) afirma que à promoção ou não do estudante sob a função somativa da avaliação:

[...] É utilizada com o propósito de atribuir uma nota ou um conceito para fins de promoção e tem função classificatória, isto é, consiste em classificar os resultados obtidos pelo aluno ao final de um semestre, ano ou curso tendo por base os níveis de aproveitamento preestabelecidos. Resulta em tomada de decisões como certificação, interrupção ou continuidade do processo educacional, podendo oferecer novas bases

para sua reformulação, e também serve para julgar e classificar o aluno segundo seu aproveitamento ao final de uma unidade, semestre, série ou curso”. (p.25)

A partir da LDBEN nº 9.394/96 que vigora atualmente, o aluno deve ser o principal agente no processo avaliativo, tendo como foco a melhoria da qualidade do ensino da aprendizagem, possibilitando o crescimento do rendimento do aluno e o redimensionamento da prática docente.

Considerada como prática social, a avaliação pedagógica é um processo onde todos os envolvidos são avaliados, tanto professor por sua própria prática pedagógica, quanto o aluno em sua aprendizagem.

Entende-se que a avaliação da aprendizagem é a própria prática educativa, onde professores e alunos são atores dinâmicos, pois “A verdadeira avaliação é aquela que acontece no processo, consistindo, principalmente, na autoavaliação e na avaliação mútua” (Santos 2005, p. 35).

Santos (2005, p. 21), ainda afirma que “Esse tipo de avaliação é feito a fim de se poder formar um juízo de valor sobre o desempenho do aluno para consequente tomada de decisão”. Nesse sentido, parece que a tomada de decisão faz parte do ato de avaliar, mas Luckesi (2018), após as reflexões sobre a definição de Daniel L. Stufflebeam em 1960, acerca do ato avaliativo como “processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas, ou seja, para tomada de decisões”, chegou à conclusão de que a tomada de decisão compreende a gestão da ação e não o ato avaliativo em si.

A inovação dos métodos avaliativos são relevantes e fazem parte de um conjunto de procedimentos para a efetivação das práticas pedagógicas aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem, pois segundo Luckesi (2018, pg. 145), “A avaliação é parceira do professor, revelando-lhe se o estudante, que fora ensinado, aprendera, ou não os conteúdos e habilidades trabalhados.”

Sobre a mesma perspectiva, Saul (2010, pg.47) afirma que o interesse pelos estudos, acerca da avaliação qualitativa, surgiu a partir da falta de informações que os “testes padronizados” traziam no sentido do conteúdo que era ensinado e aprendido.

Gadotti apud Demo (2015, pg. ix), define a avaliação qualitativa por “concepção dialética da avaliação”, uma vez que se entende por essa prática, processo pelo qual avaliador e avaliando procuram e promovem uma mudança qualitativa entre si.

De acordo com Alves (2013), esse processo se caracteriza por qualitativo, porque serve de orientação e acompanhamento tanto da aprendizagem dos alunos, quanto as práticas didático-pedagógicas dos professores, ao invés de atribuir o fracasso aos alunos e o sucesso ao professor como era feito de costume na avaliação tradicional.

No que tange a avaliação como processo participativo, segundo Guerra (2017, p. 19), “Os avaliados devem tomar parte na decisão sobre o sentido e o desenvolvimento do processo, devem discutir seus critérios, sua aplicação e o resultado dela”, assim quanto maior a participação dos envolvidos, melhores serão os resultados.”

Alves (2013) ainda afirma que a avaliação está inserida no processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita a reformulação do plano de ensino, e é considerada contínua porque permite a percepção sobre o desenvolvimento e dificuldades, à procura das causas e seus possíveis resultados.

Nessa perspectiva, a avaliação tende a assumir diferentes papéis voltados a potencializar o processo de aprendizagem, a todo momento, através de um movimento dialético, que objetiva conhecer a história de vida e acompanhar o desenvolvimento do aluno.

Um dos seus papéis mais importantes é o estimulador, que consiste em encorajar os alunos, com o intuito de descobrir que eles sabem mais do que pensam, promovendo uma reflexão e posteriormente levando-o a uma autoavaliação, com o objetivo da construção significativa.

Assim, a partir de uma dimensão orientadora, a avaliação por meio das informações coletadas, consegue tanto acompanhar o nível de desenvolvimento do aluno, quanto redimensionar a prática pedagógica para melhoria dos resultados.

Em conformidade com o caráter orientador e tendo como viés a avaliação formativa, apresentaremos a seguir o portfólio como instrumento de avaliação para um acompanhamento processual do aluno na Educação Integral.

Portfólio: Instrumento de Avaliação Qualitativa

De acordo com Pataro e Machado (2014) a Educação Integral propicia o desenvolvimento das habilidades cognitivas, éticas, afetivas e sociais dos alunos por meio de uma relação compartilhada com o educador.

Portanto, a avaliação no contexto da Educação Integral compreende uma análise do desenvolvimento dos conteúdos que vão além do cognitivo, como liberdade de expressão e criatividade, que permitem uma construção dialógica do conhecimento entre os sujeitos do processo ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, o portfólio, como uma ferramenta de avaliação, promove uma mudança de postura, desenvolvimento do pensamento crítico e autonomia sobre a construção e reconstrução do saber do educando, pois Vilas Boas (2004) afirma que a constituição do portfólio dá-se com a construção do aluno, em certo período de tempo e com objetivos propostos, no que cerne suas habilidades práticas, cognitivas e sócio emocionais.

Segundo Behrens (2006, p. 104) “a proposição do portfólio pode ser utilizada com duas finalidades interconectadas, a da avaliação processual e a de registro de processo metodológico”.

Considerado como instrumento avaliativo, o portfólio subsidia professores e alunos a estabelecerem relações com diversas áreas do conhecimento, para reflexão e realização de ações pedagógicas propostas e produzidas coletivamente.

Nesse processo de ação-reflexão-ação, o portfólio passa a ser um aliado do professor, pois evidencia toda construção coletiva servindo como base para a compreensão dos processos de aprendizagem e reflexão da sua prática pedagógica.

Para Alves (2013, p. 130), “O portfólio é um dos instrumentos que serve muito bem aos objetivos de autocontrole, autoavaliação e avaliação de alunos por seus colegas e professores. Por isso é muito bem-vindo pra os docentes que trabalham com a avaliação formativa.”

Dessa forma, o portfólio não representa apenas um instrumento de avaliação, mas uma trajetória do trabalho docente e da aprendizagem do aluno, pois este registra e sistematiza tanto a atividade docente quanto a aquisição de saberes do aluno.

Segundo Ambrósio (2013), durante a construção do portfólio, os sujeitos envolvidos no processo coletam uma gama de material que posteriormente serão analisados pelo grupo, com o objetivo de retomar ações que revisarão o processo e provocando reflexões, para uma tomada de decisão.

Para tanto, Shores e Grace (2001, p.38), denomina o portfólio como “uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada educando”, transparece a possibilidade de que o processo formativo ocorre a partir do reconhecimento de erros e acertos, objetivando um feedback para os envolvidos nesse percurso educativo.

Repensar a escola de Educação Integral, é primariamente ter a concepção mais ampla do processo de ensino e aprendizagem, para em seguida, provocar no aluno sua importância como agente transformador da sociedade, chegando a aceitar a avaliação como um “ato amoroso” (Luckesi, 2018).

Nessa perspectiva, entende-se a urgência na diversificação dos instrumentos usados para verificação da aprendizagem escolar, que assumam um sentido provocativo de desafiar os alunos a refletirem sobre sua vivência, despertando sentimentos de partilha, cooperação e mudanças de atitudes.

2. Metodologia

Para esse estudo optou-se a abordagem qualitativa, pois segundo Campoy (2019) trata-se de uma estratégia metodológica com enfoque teórico interpretativo, que visa conhecer com profundidade as distintas experiências de poucos sujeitos, para saber como vivem e pensam.

Como a avaliação deve ser um processo voltado para o aprendizado do aluno, assumindo um papel diagnóstico e estimulador, é necessário trazer o portfólio como instrumento de avaliação qualitativa, para a escola de Educação Integral.

Para elucidar algumas questões, é importante que saibamos como se dá a utilização do portfólio, como ferramenta interdisciplinar para aprendizagem dos educandos.

A partir da análise da utilização do portfólio, pretende-se descrever esse instrumento de avaliação, identificar seus critérios e detectar mudanças de hábitos e procedimentos no processo de aprendizagem do aluno.

Para alcançar tais objetivos, foram aplicados questionários que trataram de evidenciar a experiência vivenciada com o uso do portfólio como instrumento avaliativo, com (22) estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, em 2018, atualmente cursando o 7º ano, do Colégio Estadual Juiz Jorge Faria Góes, situado na cidade de Feira de Santana, Bahia, Brasil, escola de Educação Integral e (02) professoras da turma, uma da disciplina História e a outra de Matemática.

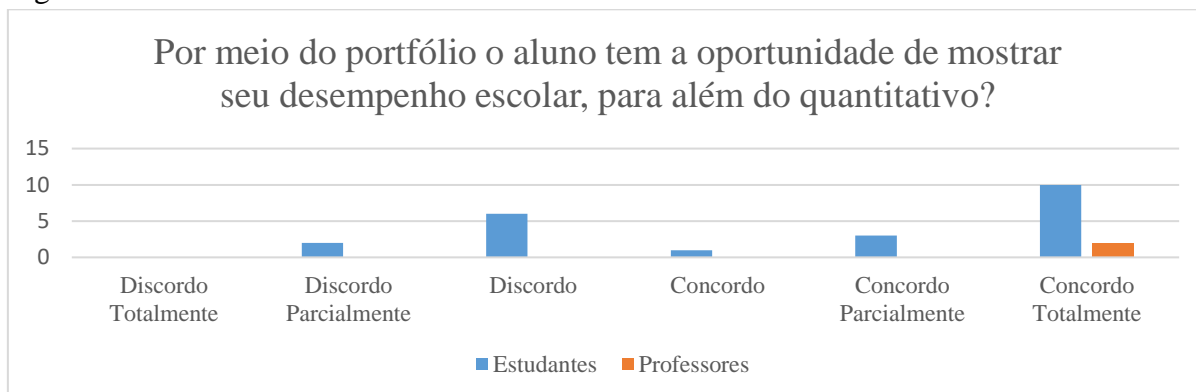
3. Resultados e discussão

Em análise à descrição do portfólio como instrumento interdisciplinar da verificação da aprendizagem escolar, percebe-se que o mesmo é construído a partir de critérios avaliativos, oportunizando o professor a acompanhar o desenvolvimento do aluno mediante conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais.

Ainda sobre a descrição do objeto em estudo, no caso o portfólio, a maioria dos alunos responderam que esse processo oferece a condição para que eles sejam avaliados além da

nota quantitativa, caracterizando-o assim, como um instrumento de avaliação qualitativa, e as professoras também responderam positivamente, como mostra a figura 1:

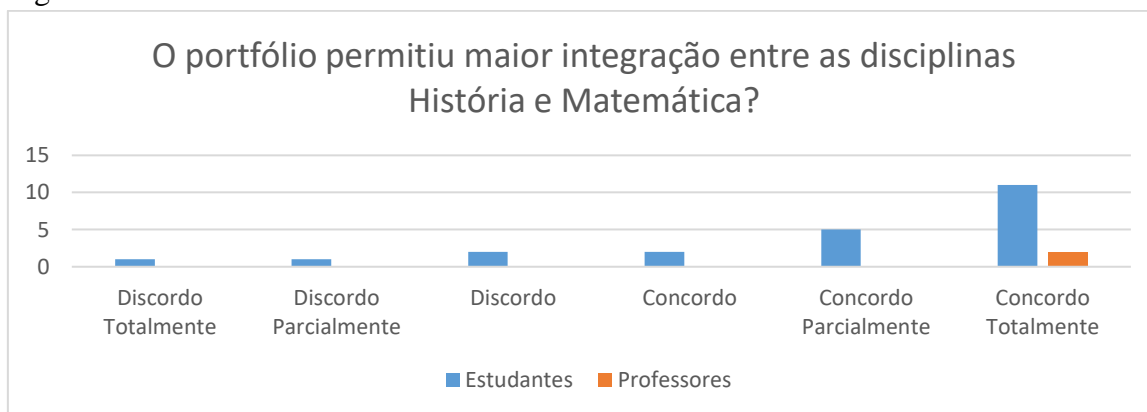
Figura 1



Fonte: autoria própria

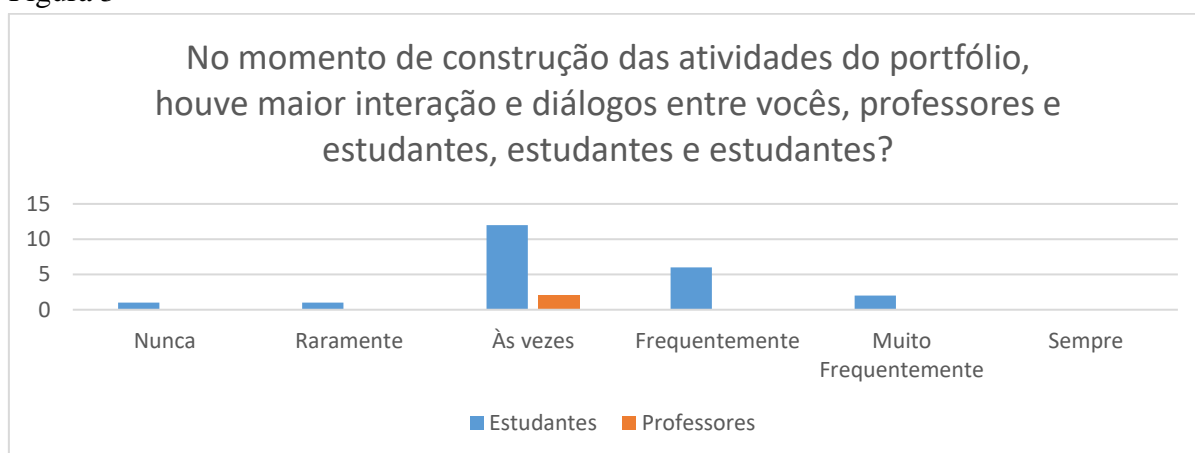
Observando as figuras 2 e 3, de acordo com as respostas dos alunos, em consonância com as professoras questionadas, a prática avaliativa por meio do portfólio permitiu um trabalho interdisciplinar, pois houve uma boa interação entre as disciplinas História e Matemática, e um resultado satisfatório na relação entre os envolvidos nesse processo avaliativo, e isso possibilita a orientação e reorientação pedagógica das práticas em sala de aula.

Figura 2



Fonte: autoria própria

Figura 3

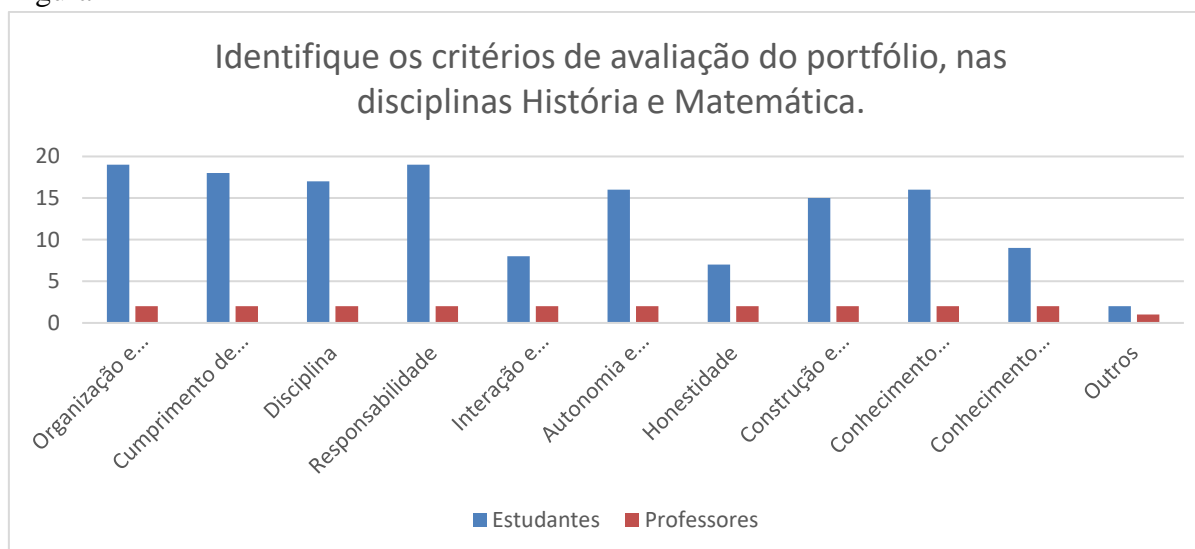


Fonte: autoria própria

Percebeu-se que em sua maioria, as atividades foram aplicadas em sala e tiveram a orientação adequada das professoras, configurando assim um acompanhamento constante das mesmas, na construção e reconstrução das atividades.

A partir da figura 4, observou-se também que o portfólio segue determinados critérios e dentre eles os mais reconhecidos pelos alunos foram: organização, limpeza, cumprimento de prazos, disciplina, responsabilidade, autonomia, criatividade, construção e reconstrução das atividades e conhecimento adquirido nas aulas, e pelas professoras, todos foram elencados.

Figura 4



Fonte: autoria própria

A pesquisa também revelou que aproximadamente, metade dos alunos questionados pontuaram que a prática avaliativa a partir do portfólio, apresenta uma mudança de hábitos e atitudes no que se refere a seguir procedimentos, cumprir prazos, ser cuidadoso e organizado com suas tarefas, e as professoras questionadas, ambas seguem todos os critérios de avaliação descritos pelo portfólio, primando pela qualidade do processo através dos conteúdos

atitudinais como: disciplina, responsabilidade, interação, solidariedade e honestidade, e a de matemática ainda acrescenta, que avalia também a partir dos procedimentos que possam surgir durante o percurso da aprendizagem..

Em linhas gerais, a análise dos resultados dessa pesquisa mostrou que os sujeitos envolvidos nesse processo, descrevem o portfólio como integrador, facilitador da aprendizagem significativa, identificam seus critérios e ainda detectam algumas mudanças de hábitos, em seus processos de aprendizagem.

3. Conclusão

A partir da análise dos dados, ficou constatado que o portfólio fora descrito pelos docentes como instrumento de verificação da aprendizagem, o qual oportuniza o professor acompanhar a aprendizagem dos alunos, por meio da construção-reconstrução de saberes e ao mesmo tempo redimensionar seu agir pedagógico.

Os dados também revelaram que os alunos identificaram bem todos os critérios aos quais eles foram submetidos à avaliação, bem como as professoras, que usaram todos os critérios, numa tentativa de avaliar seus alunos qualitativamente de forma justa.

Esse estudo também mostrou que há uma percepção significativa no que se refere a mudança de hábitos dos alunos quanto a seguir procedimentos como: a organização, o cuidado com as tarefas e o cumprimento de prazos para entrega das atividades.

Através dos dados coletados, percebe-se que nesse processo de construção e reconstrução das atividades, o portfólio oportuniza a avaliação qualitativa do aluno, e oferece ao professor a reflexão e ação da sua prática pedagógica.

Enfim, mediante a apresentação dos resultados dessa pesquisa, foi revelado que é viável a utilização do portfólio como instrumento de avaliação interdisciplinar, na reconstrução do processo de aprendizagem dos estudantes, para o Ensino Fundamental, numa escola de Educação Integral, desde que os critérios avaliativos sejam obedecidos com rigor e responsabilidade pelos envolvidos nesse processo formativo de aprendizagem.

4. Referências

- Brasil. *Conselho Federal de Educação*. Parecer do CFE n.º 102. 09 de jun. 1962.
_____. Parecer do CFE n.º 360/74.
_____. Parecer do CFE n.º 2.164/78.
- Brasil. *Conselho Nacional de Educação*. Parecer CNE/CEB n.º 05/97. Proposta de Regulamentação da Lei n.º 9.394/96.
- Alves, J. F. (2013). *Avaliação Educacional – da teoria à prática*. Organização Andrea Ramal. Rio de Janeiro: LTC.
- Ambrósio, M. (2015). *Avaliação, os registros e o portfólio: ressignificando os espaços educativos no ciclo das juventudes*. Petrópolis. RJ: Vozes.
- Behrens, M. A. (2006). *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Dos Santos. S. G. (2005). *Práticas de avaliação da aprendizagem e sua relação com a formação continuada de professores no cotidiano do trabalho escolar. Estudos em avaliação educacional*.

- Campoy, A. T. J. (2019). *Metodologia de La Investigación Científica. Manual para Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación*. Asunción, Py. MARBEN
- Demo, P. (2015). *Avaliação Qualitativa*. 11 ed. São Paulo: Autores Associados.
- Grace, C. Shores, E. (2001). *Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: ARTMED.
- Guerra, M. A. S. (2003). *Tornar visível o cotidiano: teoria e prática de avaliação qualitativa das escolas*. Porto: Edições Asa.
- Lei nº 9.394. *Diário Oficial da União*, Brasília, Brasil, 20 de dezembro de 1996.
- Luckesi, C. (2018). *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: Cortez.
- Pattaro, R. de C. V.; Machado, V. L. de C. M. (2016). *Educação integral e a perspectiva histórico-crítica: aproximações possíveis*. Educação. Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 117-Revista de Ciências Humanas - Educação | FW | v. 17 | n. 28 | p. 112-126 | Jul. 2016 Recebido em: 29.04.2016 Aprovado em: 17.05.2016
- Santos, L. (2016). *A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: uma impossibilidade ou um desafio? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(92), 637-669.
- Saul, A. M. (1995). *Avaliação emancipatória: desafio a teoria e a pratica da avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Torres, S. C. G. (2008) *Portfólio como instrumento de aprendizagem e suas implicações para a prática pedagógica reflexiva*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 24, p.549-561, maio/ago. 2008.
- Villas Boas, B. M. de F. (2004) *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus.

ACESSIBILIDADE À QUÍMICA EXPERIMENTAL: UM CONTEXTO INCLUSIVO PARA ALUNOS SURDOS DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS - BRASIL

*(Accessibility to experimental chemistry: an inclusive context for deaf students of the
Amazonas Federal Institute - Brazil)*

Macedo de Oliveira, Maria Jordana

Academica de Química

Raio Lima, Twila Ayesha

Academica de Química

Rhodis Azevedo, Caroline

Intérprete de Libras e Coordenadora Linguística

Medeiros da Silva, Bruna

Intérprete e Acadêmica em Letras Libras

Moraes de Lima, Luma Carla

Intérprete e Acadêmica em Letras Libras

De Almeida Bringel, Denise

Intérprete e Acadêmica em Letras Libras

Nascimento, Nidianne

Profa Doutora Orientadora do IFAM/CMC

Vilhena de Oliveira, André

Professor Doutor Co-orientador do IFAM/CMC

Resumo

A inclusão na educação brasileira enfrenta diversas barreiras, dentre as quais o ato de incluir alunos deficientes, onde tal ato vai além do espaço físico que o aluno recebe os conteúdos curriculares, faz-se necessária uma mudança estrutural, educacional e administrativa. O projeto volta-se aos alunos surdos do curso de Química, mais especificamente na atuação prática laboratorial, visto que há uma grande dificuldade na inserção linguística e dados matemáticos no processo de ensino e aprendizagem em virtude da falta de recursos didáticos exclusivos necessários para alunos surdos neste segmento básico da educação. De método segmentado na pesquisa dedutiva, foi gerado a partir da investigação de 375 alunos em aulas práticas de laboratório, o caráter descritivo também

se aplica ao conteúdo no que tange o comportamento e relação entre variáveis da pesquisa cujos fenômenos enfrentados pelo público-alvo no ambiente escolar através de acompanhamento in loco e questionário científico, empregando abordagens quali-quantitativas na tentativa de compreensão, sondando os recursos utilizados. Como resultado, obteve-se um glossário autoexplicativo que prevê, estimula e explica aos atores sociais sobre os elementos químicos utilizados gerando resultados positivos sobre a supervisão linguística diferenciada de sinais através do método de educação inclusiva e a associação da educação básica profissional equitativa.

Palavras-Chaves: *Inclusão na educação; Inserção linguística; Elementos químicos; Supervisão linguística.*

Abstract

Inclusion in Brazilian education faces several barriers, including the act of including disabled students, where such an act goes beyond the physical space that the student receives the curriculum content, a structural, educational and administrative change is necessary. The project is aimed at deaf students of the Chemistry course, specifically in the laboratory practice, as there is a great difficulty in linguistic insertion and mathematical data in the teaching and learning process due to the lack of unique didactic resources needed for deaf students. in this basic segment of education. From a segmented method in deductive research, it was generated from the investigation of 375 students in laboratory practical classes, the descriptive character also applies to content regarding the behavior and relationship between research variables whose phenomena faced by the target audience in the environment. through on-site monitoring and scientific questionnaire, employing qualitative and quantitative approaches in an attempt to understand, probing the resources used. As a result, a self-explanatory glossary was obtained that predicts, stimulates and explains to the social actors about the chemical elements used generating positive results on the differentiated linguistic supervision of signals through the inclusive education method and the association of equitable professional basic education.

Keywords: *Inclusion in education; Linguistic insertion; Chemical elements; Linguistic supervision.*

Resumen

La inclusión en la educación brasileña enfrenta varias barreras, incluido el acto de incluir a los estudiantes discapacitados, donde dicho acto va más allá del espacio físico en el que el estudiante recibe el contenido del plan de estudios, es necesario un cambio estructural, educativo y administrativo. El proyecto está dirigido a estudiantes sordos del curso de Química, específicamente en la práctica de laboratorio, ya que existe una gran dificultad en la inserción lingüística y los datos matemáticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje debido a la falta de recursos didácticos únicos necesarios para los estudiantes sordos. en este segmento básico de la educación. A partir de un método segmentado en la investigación deductiva, se generó a partir de la investigación de 375 estudiantes en clases prácticas de laboratorio, el carácter descriptivo también se aplica al contenido con respecto al comportamiento y la relación entre las variables de investigación cuyos fenómenos enfrenta

la audiencia objetivo en el entorno. a través del monitoreo in situ y el cuestionario científico, empleando enfoques cualitativos y cuantitativos en un intento de comprender, probando los recursos utilizados. Como resultado, se obtuvo un glosario autoexplicativo que predice, estimula y explica a los actores sociales acerca de los elementos químicos utilizados que generan resultados positivos en la supervisión lingüística diferenciada de las señales a través del método de educación inclusiva y la asociación de educación básica profesional equitativa.

Palabras Clave: *Inclusión en la educación; Inserción lingüística; Elementos químicos; Supervisión lingüística; TIC.*

1. Introdução

A exclusão dos PDC's (Pessoa com deficiência) na sociedade e na educação provém de séculos. Bogas (2016) diz que por volta de 1400 os surdos eram considerados ineducáveis. Este contexto de “desvalia” do surdo no mercado trabalhista e educacional percorre até hodierno. Um dos grandes problemas enfrentados pelos surdos é justamente a forma em que eles são vistos pela sociedade. Quando na verdade, como qualquer pessoa, eles possuem a capacidade de aprendizado, pois a sua dificuldade está somente na comunicação e não na impossibilidade de desempenho de alguma tarefa.

No século seguinte (XVI) um surdo francês dá início à luta pelo espaço educacional dos surdos, se trata de Eduard Huet. A convite de D. Pedro II, Huet vem ao Brasil e traz para o cenário nacional em 1857, o IISM (Imperial Instituto de Surdos Mudos), a primeira escola para surdos do Brasil e assim dá-se início à história da educação dos surdos. A LEI N° 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002 é resultado da luta por mais igualdade, onde é criada a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Entretanto, a educação inclusiva ainda encontra inúmeras barreiras comunicacionais, e baseado na LEI N° 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000, mediante o Art. 2° § II, enclave d) em que diz “barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e informação por intermédio de sistema de comunicação e de tecnologia da informação”, o projeto nasce no intuito da diminuição dessas barreiras e na exploração de possibilidade de maior acessibilidade, visto que há uma grande dificuldade no ensino para tais pela falta de recursos didáticos exclusivos para os alunos surdos, confirmados por Sousa e Silveira (2011) o déficit de ensino pela ausência de diversos sinais para o ensino da Química. Para MOE Silva, a escola, além de lugar de convivência pluralizada, deve proporcionar formas e oportunidades para que a aprendizagem seja real e efetiva.

Quanto ao modelo ideal de padrão de escola inclusiva, a Declaração de Salamanca pressupõe o seguinte:

“As escolas regulares com orientação para a educação inclusiva são o meio mais eficaz no combate às atitudes discriminatórias, propiciando condições para o desenvolvimento de comunidades integradas, base da construção da sociedade inclusiva e obtenção de uma real educação para todos.” (UNESCO, p. 9)

“A escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter, conhecendo e respondendo às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos

seus estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades.” (UNESCO, p.11)

O documento diz que é de direito do aluno sentir-se bem assistido no local no qual passará maior parte de seu tempo, com respaldos necessários para a efetivação de todos os movimentos sociais, e que a adaptação estrutural do local de aprendizagem e da sociedade ao redor é de fundamental importância para o acolhimento e bem-estar do aluno deficiente. O enfoque principal está na tentativa de igualar os patamares de ensino entre todos, sem que o ensino ao aluno sem deficiência se sobressaia ao ensino do aluno que possui alguma deficiência, atuando também diretamente no rompimento da exclusão e sempre baseado no princípio da inovação e inclusão socioeducativa.

MOREJÓN (2009, p. 54) diz:

As dificuldades identificadas na pessoa com deficiência que se remetem a incapacidade resultante da sua deficiência, muitas vezes, são devidas à falta de acessibilidade e à inexistência de recursos instrumentais e tecnológicos no ambiente. Necessitam ser levadas em conta no momento em que o gestor realizar a avaliação de desempenho do trabalho da pessoa com deficiência.’

Esta falta de acessibilidade e inexistência de recursos instrumentais se aplica como uma problemática no Instituto quando se tratando da química nos laboratórios com os alunos surdos. As datilologias das vidrarias e equipamentos de laboratório químico não são disponibilizadas com facilidade de acesso nem aos intérpretes nem aos alunos surdos, influenciando diretamente no déficit de aprendizado da Química prática., refletindo também numa futura má formação de técnicos químicos, onde o problema se direciona a um dos maiores problemas enfrentados pelos brasileiros portadores de algum tipo de deficiência: o difícil ingresso no mercado de trabalho. Para a presidente da AAPPE, Iraê Cardoso, citada na reportagem publicada pelo G1 Alagoas por SANCHES. Caroline, “Muitas vezes a falta de emprego para a pessoa com deficiência deve-se principalmente ao preconceito [...], outros pontos apontados por ela são a falta de qualificação profissional e a oferta de trabalho para os surdos em postos de pouca remuneração”.

Faz-se, então, necessário o conhecimento completo de todos os meios e objetos de estudo com os quais um estudante de Química necessita para desenvolver sua função por meio de mecanismos educacionais inclusivos.

2. Objetivos

2.1. Objetivo Geral:

- Analisar técnicas educacionais de inclusão dos surdos na Química Experimental.

2.2. Objetivos Específicos:

- Identificar a falta de acessibilidade aos objetos de estudos práticos em laboratório dos alunos surdos do IFAM-CMC;
- Mapear processos inerentes às técnicas em química que necessitam de sinalização;
- Catalogar os sinais específicos, já existentes dos equipamentos e vidrarias utilizados no laboratório; seguida de pesquisa na temática (educação inclusiva);

- Propor a criação de sinais específicos para comunicação interna do IFAM-CMC, sendo estes confeccionados pelos próprios alunos surdos;
- Publicar sinalário inclusivo para as aulas técnicas nos laboratórios de química no IFAM/CMC.

3. Metodologia

A pesquisa aplica-se inicialmente ao método dedutivo, em que Gil (2008) afirma que se trata de um método que parte do geral e envereda para o particular. De tal forma a empregar abordagens qualitativas na tentativa de compreensão do lidar dos alunos surdos de Química nas aulas práticas com rendimento didático e dinâmico na matéria.

O público-alvo escolhido para a pesquisa foram os alunos surdos do curso de Química do IFAM-CMC no ambiente escolar, buscou-se relatar fenômenos decorrentes do cotidiano de estudo, mais especificamente nos laboratórios de Química, sendo assim, aplica-se também como método da pesquisa o caráter dedutivo, onde segundo Gil (2008) é usado quando se tem o objetivo de conhecer as descrições do comportamento e relação entre variáveis para o esclarecimento.

Foram aplicados questionários com o público-alvo no intuito de coleta quantitativa de dados sobre quais recursos são utilizados e se tais são suficientes, também abrindo um espaço sugestivo para melhoria ao acesso do ensino profissionalizante, o que abre espaço à Pesquisa-Ação. A fim de obtenção de embasamento científico, a pesquisa é documental e bibliográfica, baseada em artigos científicos e livros. A metodologia do projeto consiste na realização dos objetivos propostos, tendo também um parâmetro com pesquisas voltadas a inclusão já realizadas.

Através da pesquisa bibliográfica, referente a análises anteriormente pesquisadas, é possível ter um parâmetro da quantidade de jovens com deficiência física empregados no Polo Industrial em anos anteriores. Também foi permitido a divisão do grupo por faixa etária, gênero e grau de instrução.

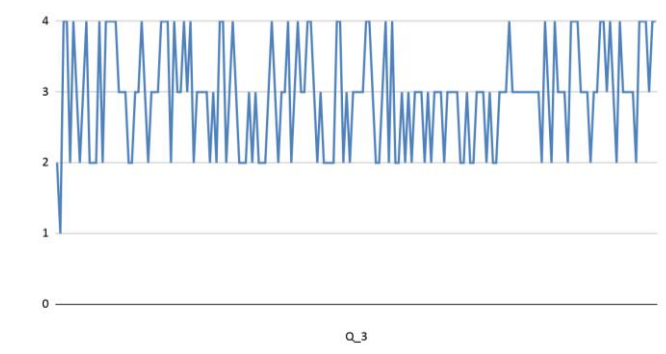
4. Resultados e discussão

Através da aplicação dos questionários com um público de total de 144 pessoas, sendo estes alunos do Integrado em Química, Graduação em Processos Químicos e Subsequente em Química do Instituto, numa faixa etária de 12 à acima de 25 anos, foi possível identificar a falta de acessibilidade aos objetos de estudos práticos dos alunos surdos nos laboratórios do IFAM-CMC.

O questionário consiste em 9 perguntas, sendo estas 7(sete) objetivas e 2(duas) subjetivas.

Inicialmente foi perguntado sobre a inclusão dos professores/técnicos através do uso de ferramentas de inclusão com os alunos deficientes (QUESTÃO 3 DO QUESTIONÁRIO); com as alternativas divididas em: 1- Utilizam Muito/ 2-Utilizam/ 3- Pouco Utilizam/ 4- Não Utilizam. Observa-se no Gráfico 1 que a grande massa se concentra em pouco utilizam e não utilizam, confirmando a necessidade da implantação e atuação de ferramentas que são de fundamental importância para a formação do aluno deficiente auditivo.

GRÁFICO 1 – Ferramentas inclusivas utilizadas pelos professores

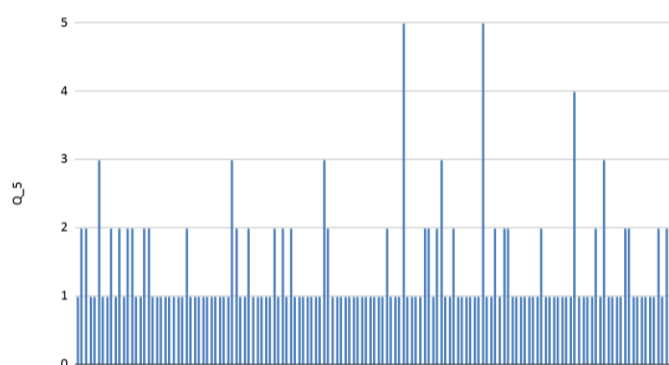


Fonte: Autores, 2019

Também foi perguntado a respeito da Acessibilidade (GRÁFICO 2, QUESTÃO 5), a respeito da Química Inclusiva (GRÁFICO 3, QUESTÃO 6) e da importância da utilização de um sinalário nos laboratórios (GRÁFICO 4, QUESTÃO 7). Obteve-se os seguintes resultados:

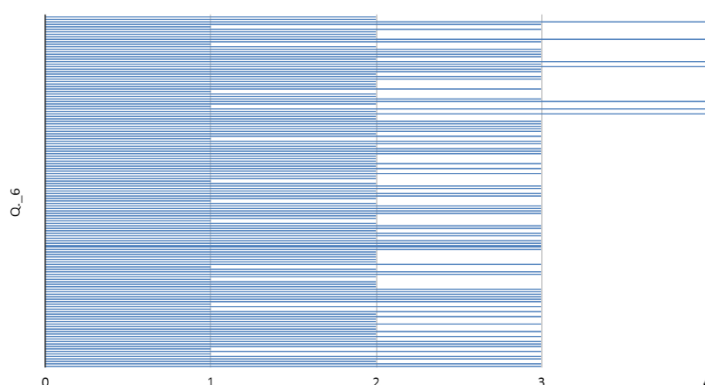
As alternativas da 5 questão estão divididas em: 1-Muito Importante/ 2-Importante/ 3- Pouco Influencia/ 4- Não é Importante. As da questão 6 se enumeram em: 1- Bastante Inclusivo/ 2- É Inclusivo/ 3- Pouco Inclusivo/ 4- Não é Inclusivo. As da questão 7 em: 1- Bastante Útil/ 2- É útil/ 3- Pouco útil/ 4- Não é útil. Conforme o gráfico 2, perfaz que a Acessibilidade é muito importante e tal resultado está preocupantemente interligado ao gráfico 3, onde discute-se se a Química é inclusiva ou não, os resultados apontam que é pouco inclusiva, e já que a acessibilidade se mostra de grande importância, é importante também que ela esteja interligada ao ambiente de estudo, no caso à Química.

GRÁFICO 2 - Acessibilidade



Fonte: Autores, 2019

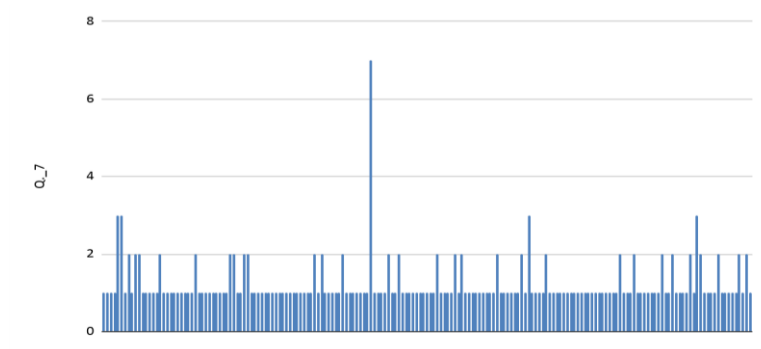
GRÁFICO 3 – Química Inclusiva



Fonte: Autores- 2019

O gráfico 4 concentra-se no produto do projeto, o sinalário, e quase de forma unânime, os resultados indicam que o sinalário se mostra bastante útil nos laboratórios, podendo isto ser um facilitador de acesso à Química experimental, que atua de forma ímpar formação de Técnicos e Professores.

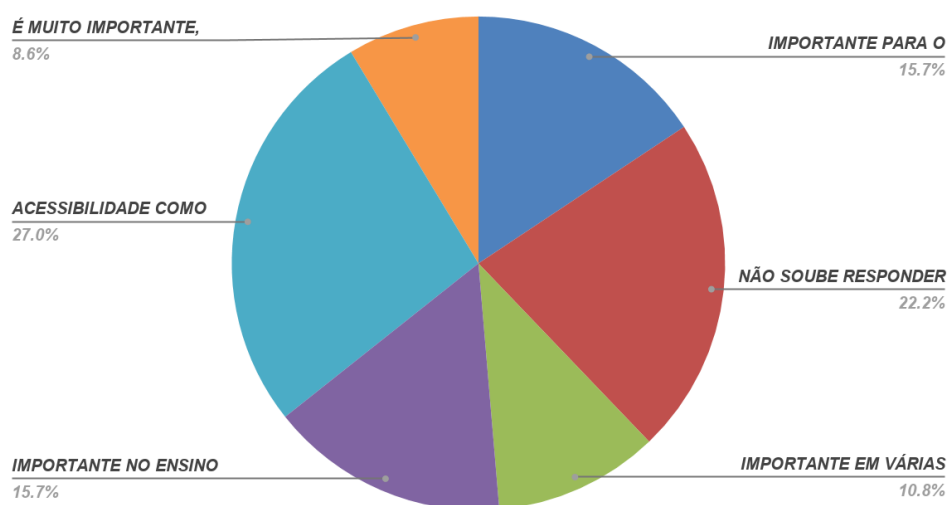
GRÁFICO 4 – Utilidade de um sinalário nos laboratórios



Fonte: Autores, 2019

Obteve-se respostas a respeito da temática quando foi perguntado como os alunos entendiam a Acessibilidade e a Inclusão (QUESTÃO 8 DO QUESTIONÁRIO), de forma quantitativa, o gráfico 5 mostra que 27,0% relacionam diretamente Acessibilidade como ato de Inclusão; 8,6% consideram-nas de muita Importância, porém há divergências no Instituto; 10,8% afirmam que os temas são importantes em muitas áreas; 15,7% que são importantes no ensino das PPD's e na formação Técnica; 15,7% consideram fatores importantes para o desenvolvimento Individual e Social; 22,2% não souberam responder.

GRÁFICO 5 – Acessibilidade e Inclusão



Fonte: Autores, 2019

De fato cada área mencionada é importante para a contribuição da resolução da problemática, e percebeu-se que muitos demonstram interesse na área e enxergam a importância da inovação e inclusão socioeducativa; portanto a busca pela inserção homogênea da área da educação, que neste caso voltada à Química, deve ser cada vez mais explorada e desenvolvida, a sociedade visa a coletividade também nos estudos e no acolhimento social deste, conforme Figura 1.

FIGURA 1 – Processo de Discussão e Criação dos Sinais para as Vidrarias de Laboratório
Fonte: Autores, 2019



Quanto a práticas inovadoras, já anteriormente proposta, a confecção de um sinalário informe-ilustrativo, de forma a conter a palavra e sua devida representação em LIBRAS, de forma a alinhar esse resultado a tecnologia o sinalário contará com a presença de QR Code para exibir o sinal em LIBRAS. Este sinalário tem como função auxiliar professores, alunos e intérpretes nas práticas laboratoriais, estando disponível nos laboratórios da Instituição, e não somente em formato físico, mas também digital – ebook, conforme Figura 2.

FIGURA 2 – Glossário e E-book



Fonte: Autores, 2019

No Glossário, é seguida a linha de pesquisa de inovação e inclusão socioeducativa. Buscou-se através deste englobar todos os equipamentos presentes nos laboratórios de Química do Campus somados aos principais termos técnicos do Curso referente às aulas práticas, onde cada material é representado por um sinal na língua Letras Libras, juntamente com o Qr Code que direciona o leitor diretamente ao vídeo do intérprete fazendo o sinal. Cada representação é acompanhada do conceito do material ou técnica utilizada, no intuito de ser uma ferramenta autoexplicativa para o leitor.

O desempenho para o resultado contou com o apoio e participação de uma equipe de seis intérprete somados a participação de dois surdos. Tal movimento direciona a pesquisa para a inovação de material de didático direcionado aos surdos, além de envolvê-los socialmente, pois é uma maneira de incluí-los ao ensino que os demais alunos recebem. Portanto, o desenvolvimento do Glossário resultou em um material inédito que engloba parte da disciplina base de Química prática, a parte de vidrarias.

5. Conclusão

As problemáticas na educação inclusiva brasileira enfrentam grandes obstáculos. Através do estudo in-loco de caráter descritivo realizado, pode-se concluir que tais obstáculos têm grandes chances de serem ultrapassados caso haja o uso de artimanhas inovadoras desenvolvidas com a abertura de discussões a respeito da temática, sobretudo no empenho e interesse em evoluir e desenvolver com o estudo, difundindo conhecimento e informação.

Também se conclui que a Acessibilidade na educação é notada como importante, entretanto não é discutida nem aplicada de forma homogênea, voltando-se novamente para o foco, que se faz extremamente necessário colocar cada vez mais em pauta de conhecimento discursos e práticas inclusivas. Percebeu-se que apesar de muitos alunos deficientes estarem inseridos no ambiente escolar, há um aparato precário quanto aos recursos exclusivos necessários para este ensino específico inclusivo, no que diz respeito aos materiais didáticos

que atendam a necessidade de cada aluno, levando em consideração as delimitações especificamente de cada um.

A criação de um método material que atendesse de forma efetiva e pudesse propiciar o melhor aproveitamento possível para os alunos deficientes visando na inovação e inclusão socioeducativa foi o objetivo central deste trabalho, de forma que os resultados trouxessem benefícios para a comunidade, não só com o material produzido, mas também como um forma de demonstrar a necessidade de atenção que esse tema requer.

6. Bibliografia

- Bogas, João Vitor. A história da Libras, a língua de sinais do Brasil. Comunidade surda, ensino de Libras. [2016]. Disponível em: <http://blog.handtalk.me/historia-lingua-de-sinais/>. [Acesso em: 11 abril. 2019.]
- Gil, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa-ação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/ecb/files/2009/09/Tipos-de-pesquisa.pdf> Acesso em: 20/05/2019.
- Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Lei N°. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e dá outras providências. BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. DISPONÍVEL EM: <ftp://ftp.fnd.gov.br/web/resolu%C3%A7oes%202002/por2678%2024092002.doc>. Acesso em: 11/04/2019.
- Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Lei N°. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e dá outras providências. BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. DISPONÍVEL EM: <ftp://ftp.fnd.gov.br/web/resolu%C3%A7oes%202002/por2678%2024092002.doc>. Acesso em: 11/04/2019.
- Morejón, Kizzy. O acesso e a acessibilidade de pessoas com deficiência no ensino superior público no estado do Rio Grande do Sul. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009. 252p.
- Sanches, Caroline. Reportagem G1 Al. Surdos têm dificuldade de se inserir no mercado de trabalho em Alagoas. Disponível em: <http://g1.globo.com/al/alagoas/noticia/2013/03/surdos-tem-dificuldade-de-se-inserir-no-mercado-de-trabalho-em-alagoas.html>. Acesso em: 18/04/2019.
- SILVA, Maria Odete Emygdio. Educação Inclusiva- um novo paradigma de Escola. Revista Lusófona de Educação, 19, 2011 Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Investigadora do Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação (Ceief). [2011]
- Sousa, S. F. S.; Silveira, H. E. S. Terminologias Químicas em Libras: A utilização de sinais na Aprendizagem de Alunos Surdos. Química Nova na Escola, v. 33, n. 1, p.37-46, de fev. 2011.

- UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das necessidades Educativas Especiais, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994. P.9
- UNESCO. Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das necessidades Educativas Especiais, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994. p.11

INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA UME JOSÉ DA COSTA BARBOSA DA CIDADE DE SANTOS/SP: UM DESAFIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

*(Inclusion of students with autism spectrum disorder at the José da Costa Barbosa UME
School in the city of Santos / sp: a challenge in teacher training)*

Melo Calçada, Elis Roselene

Ortiz Jiménez, Luis

Universidad de Almería

Resumo:

Este trabalho aborda sobre a formação do professor da sala de ensino regular da Educação Infantil com a tônica para o atendimento ao aluno com Transtorno do Espectro Autista. Com a intenção de responder a pergunta problema se os professores das salas regulares, estão capacitados para atender às especificidades da inclusão dos alunos autistas, este estudo fundamentou-se em teóricos como: Mantoan (2015), Ortiz (2015); Torres (2016); Bersch e Sartoretto (2016) entre outros defensores da inclusão com o mesmo ponto de vista dessa investigação, surgindo uma reflexão aprofundada sobre a formação continuada de professores para o atendimento e inclusão dos alunos autistas. Pela utilização de métodos qualitativos houve a possibilidade de se obter resultados aprofundados, se apropriar de uma visão mais ampliada e de uma vasta riqueza interpretativa dos dados. Esta pesquisa possui caráter descritivo onde é possível, registrar e analisar dados com mais precisão, proporcionando maior compreensão sobre o tema estudado, sendo eles: entrevista para os Professores das salas comuns envolvidos com alunos autistas e Coordenadores Pedagógicos, nos levando a compreensão da formação necessária, dos desafios, das dificuldades, angústias, anseios, frustrações e necessidades destes professores. Os lócus desta pesquisa ocorreram na Escola UME José da Costa Barbosa da cidade de Santos/SP–Brasil, que atendem alunos na faixa etária entre três a seis anos na modalidade da Educação Infantil.

Palavras-Chave: *Formação Docente. Autismo. Educação Infantil.*

Abstract:

This work deals with the training of the teacher of the regular classroom of Early Childhood Education with the emphasis on attending the student with Autism Spectrum Disorder. With the intention of answering the question question, if the teachers of the regular classrooms are able to attend to the specificities of the inclusion of the autistic students, this study was based on theoreticians such as: Mantoan (2015), Ortiz (2015); Torres (2016); Bersch and Sartoretto (2016) among other advocates of inclusion with the same point of view of this

investigation, with an in-depth reflection on the continuing formation of teachers for the care and inclusion of autistic students. Through the use of qualitative methods it was possible to obtain in-depth results, to appropriate a broader view and a vast interpretive richness of the data. This research has a descriptive character where it is possible to record and analyze data more accurately, providing a better understanding of the studied subject, such as: interview for teachers of common rooms involved with autistic students and Pedagogical Coordinators, leading us to an understanding of the necessary training, the challenges, difficulties, anxieties, desires, frustrations and needs of these teachers. The locus of this research occurred at the UME José da Costa Barbosa School in the city of Santos / SP- Brazil, which serves students in the age range of three to six years in the modality of Early Childhood Education.

Keywords: *Teacher Training. Autism. Child education.*

1. Introdução

Esta pesquisa aborda questões específicas sobre a formação continuada de Professores e Coordenadores da Escola UME José da Costa Barbosa da cidade de Santos/SP, para o atendimento e inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, tendo com temática a ***Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Escola UME José da Costa Barbosa da cidade de Santos/SP: um desafio na formação docente.*** O interesse pela temática desta pesquisa nasceu na autora, pela sua experiência profissional na função de gestora em diversas escolas Municipais na Cidade de Santos do Estado de São Paulo/Brasil, onde nesta longa jornada e especificamente nos últimos anos, vem ocorrendo um expressivo e crescente número de matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

As vozes que ecoavam nas escolas em que eu mesma atuei como Gestora, eram de dúvidas, incertezas, inseguranças e medos diante atitudes e comportamentos díspares de crianças ora invisíveis em seu comportamento, passivas e introvertidas, frágeis, fechadas em um mundo intransponível, ora com comportamentos agressivos, extremamente nervosos, verdadeiros vendavais que fugiam ao nosso controle nos tornando incapazes de ajudá-las. Questionamentos sem respostas surgiram e tornaram-se diários em nossas práticas pedagógicas: Todos os alunos estão na escola para aprender e se desenvolver, mas como? O que fazer com essas crianças? Como contribuir para o desenvolvimento delas? Qual era o nosso papel? Como fazer da nossa escola um espaço verdadeiro de inclusão? Perguntas que nos moveram a buscar ajuda, além dos muros da escola, na tentativa de compreender melhor nossa função e na superação da frustração de todos os atores envolvidos nesse quadro em tela.

Observou-se claramente neste contexto os desafios e angústias do professor da sala regular de ensino, o embaraço da escola e a insegurança dos pais, gerando as incógnitas que resultou no interesse dessa temática como abordagem de pesquisa e análise para descoberta dos principais entraves e barreiras que dificultam a atuação dos professores da sala comum para o efetivo sucesso da inclusão destes estudantes em uma escola regular, assim como preconizados nas leis.

Incluir, atender e garantir o sucesso do ensino aprendizagem do autista tornou-se uma questão enigmática a escola e ao professor da sala comum de ensino.

Portanto, refletir a inclusão da criança com autismo, em uma perspectiva global, das responsabilidades sociais e governamentais, levando em conta como ocorre o processo ensino aprendizagem dos autistas, pela análise da interação entre todos os atores da escola e compreender os desafios, as dificuldades, angústias, anseios, frustrações e necessidades do professor do ensino regular nos leva ao nosso ponto de partida sobre a formação continuada dos docentes, gerando a tônica desta investigação.

Neste contexto, destacamos os novos desafios que vem surgindo na educação, em especial a formação de professores do ensino regular, para que estejam capacitados a atender as necessidades de aprendizagem do aluno com TEA. Desafios marcados pela ênfase na superação dos receios e inseguranças dos professores das salas comuns, na construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico que contemple ações específicas e educacionais e por fim no comprometimento e apoio da Secretaria da Educação.

Mediante estes desafios, surgem na autora os seguintes questionamentos: Quais são as características dos alunos com Transtorno do Espectro Autista da escola pesquisada? Qual a formação dos docentes das classes regulares de ensino para o atendimento dos alunos com Transtorno do Espectro Autista? Qual a participação e envolvimento de todos os atores da escola, incluindo os pais destes alunos, na construção de um Projeto Político Pedagógico que contemple as necessidades singulares educacionais do aluno com TEA? Qual o comprometimento e apoio da Secretaria da Educação aos gestores e professores do ensino regular para o sucesso da inclusão, acesso e permanência na escola do aluno autista?

Estes questionamentos de investigação nos levam a discussão do problema deste estudo: Os professores das salas regulares da Educação Infantil das Escolas Municipais de Santos, estão capacitados para atender às especificidades da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista?

Como forma de responder à pergunta central dessa investigação, bem como responder a todas as prerrogativas estendidas até aqui o objetivo geral é analisar se a formação dos professores da Escola UME José da Costa Barbosa da cidade de Santos/SP, atende as necessidades da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, no ano letivo de 2018. E específicos: Identificar se a formação dos docentes atende as necessidades da inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista; analisar qual a formação necessária para o sucesso das práticas educativas deste professor; conhecer a opinião dos docentes sobre a sua formação para dar resposta a este alunado.

Para que fosse possível responder aos questionamentos e alcançar os objetivos propostos nesse estudo, utilizamos a abordagem qualitativa, em que possibilitou compreender e analisar os fenômenos correspondentes a formação docente na inclusão dos alunos autista. Bem como, pesquisa apresenta enfoque descritivo, pois descrevemos as reais situações e os desafios diários referente aos participantes desse estudo que forma os professores e coordenadores.

A pesquisa foi realizada na Escola UME José da Costa Barbosa da cidade de Santos/SP onde atende alunos na modalidade de Educação Infantil. No qual enfatizamos mais uma vez que os participantes são compostos pelos professores e coordenadores desse centro educativo.

Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo descritivo em que possibilitou através das respostas dos participantes compreender os desafios das formações docentes na inclusão dos alunos com TEA no ensino regular infantil.

Tivemos como apoio técnico as entrevistas em profundidade que foram aplicados aos participantes em que as informações recolhidas e analisadas em extrema profundidade e exposta em uma análise através de objetivos em que concluímos que os empasses inclusivos estão enraizados no centro educativo e a formação docente não corresponde ao esperado pela equipe profissional dessa instituição.

Contextualização histórica do autismo

O termo autismo foi utilizado pela primeira vez no ano de 1911 por Eugene Bleuler, com o intuito de descrever sintomas negativos e a alienação social de sujeitos que sofriam com esquizofrenia.

Ainda que, a história do autismo de certo modo, seja curta, ela está inserida na história mais longa do retardo mental e das doenças mentais.

Segundo Whitman (2015, p. 22):

Desde o século XIX, nosso conhecimento sobre os transtornos da primeira infância, o papel dos fatores biológicos e ambientais em seu desenvolvimento e as abordagens de tratamento tem aumentado exponencialmente. Embora as discussões sobre o autismo tenham começado a mais de 60 anos atrás, seu pleno reconhecimento como uma entidade separada de outros transtornos, como a esquizofrenia na infância ou o retardo mental, evoluiu apenas gradualmente.

Segundo Bosa (2002) as primeiras descrições dos Transtornos do Espectro do Autismo (TEA) foram feitas por Leo Kanner (1943), psiquiatra infantil e Hans Asperger (1944), médico pediatra com base nos casos que acompanhavam na época, que apesar de algumas similaridades e diferenças, cada caso era único e singular.

Kanner e Asperger realizaram as primeiras publicações utilizando-se do termo para descrever crianças com dificuldades de estabelecer contato afetivo e, conseqüentemente, falha na comunicação (Bez, 2010).

Ainda em um breve relato histórico, Bez (2010), lembra que Leo Kanner foi um psiquiatra austríaco, que muito contribuiu com suas pesquisas sobre o autismo, sendo que a grande originalidade de seus estudos foi a de individualizar, em um grupo de crianças que lhe foram encaminhadas, uma nova síndrome, reunindo sinais clínicos e específicos que formam um quadro clínico totalmente a parte e diferenciado das síndromes psiquiátricas existentes.

De acordo com Kanner (1943), as principais características do autismo incluíam uma falta de habilidade dessas crianças na capacidade de estabelecer relações interpessoais e falha no uso da linguagem, apresentando grande dificuldades com a fala para fins de comunicação em situações sociais, resistência à mudanças e uma preocupação excessiva de manter tudo igual; orientação para objetos em vez de pessoas; boas capacidades cognitivas-intelectuais; falta de resposta ao ambiente; rígida atenção a rotinas e tumulto emocional quando os rituais

estereotipados eram perturbados; linguagem incomum que incluía tendências para repetir a fala de respostas literais (ecolalias) e uso de pronomes inapropriadamente.

Algumas características das crianças com autismo, foram descritas por Kanner (1943) como: não haverem alterações físicas significativas, interesse por fotografias e acreditava também que essas crianças tinham inteligência acima da média.

Posteriormente Kanner publicou juntamente com Eisenberg (1956) como características do autismo, três principais aspectos: senso de solidão, preocupação com manter a rotina e início da condição nos dois primeiros anos de vida.

Asperger acrescentou mais algumas características, como por exemplo, a incapacidade em olhar para o outro nas trocas sociais (Bosa, 2002).

Segundo Mello (2004, p. 10):

Autismo é uma síndrome definida por alterações presentes desde idades muito precoces, tipicamente antes dos três anos de idade, e que se caracteriza sempre por desvios qualitativos na comunicação, na interação social e no uso da imaginação o autismo não é uma condição de ‘tudo ou nada’, mas é visto como um continuum que vai do grau leve ao severo.

O autismo, ainda segundo Bez (2010, p. 20):

É considerado um transtorno global, com comprometimento em diversas áreas de seu desenvolvimento que gera falta de habilidade de interação social recíproca, habilidades de comunicação, ausência de interesses e atividades em qualquer aspecto. Fazendo uma explicação bem detalhada sobre as áreas afetadas pelo autismo, iniciando-se pelas dificuldades de comunicação nos esclarece, “dentro da grande variação possível na severidade do autismo, poderemos encontrar uma criança sem linguagem verbal e com dificuldade na comunicação por qualquer outra via, isto inclui ausência de gestos ou um uso muito precário dos mesmos.

Quanto às dificuldades de socialização Mello (2004, p. 21) enfatiza como sendo um ponto crucial no autismo. “Significa a dificuldade em relacionar-se com os outros, a incapacidade de compartilhar sentimentos, gostos e emoções e a dificuldade na discriminação entre diferentes pessoas”.

O Transtorno do Espectro autista (TEA) é considerado um transtorno com forte base genética, conforme evidências científicas (Gupta; 2006). De acordo com Zanon et al (2014, p. 25):

O termo Transtorno do Espectro do autismo (TEA) vem sendo utilizado, nas publicações, para neurodesenvolvimentais que, geralmente inclui o transtorno artístico, o de Asperger, o desintegrativo da infância e o transtorno global do desenvolvimento não especificado, também conhecido como autismo atípico. Não há mais subcategorias como Transtorno de Asperger, Transtorno autista, entre outros; todos agora são tratados como Transtorno do Espectro do autismo (TEA).

De quem é a culpa?

No século XIX, Sigmund Freud, (o pai da Psicanálise), divulgou a teoria de que as experiências no início da vida de uma criança poderiam causar distúrbios no desenvolvimento, e a figura central dessa teoria, era a mãe. E a partir daí começa a ligação do autismo como culpabilidade da mãe.

Kanner acampou esse pensamento, por observar a dificuldade que as mães tinham em brincar com seus filhos autistas. Essa ideia foi ainda mais reforçada por Bruno Bettelheim (1967), em seus artigos nas décadas de 50 e 60, onde afirmava categoricamente que o autismo era causado pela frieza da mãe em relação à criança.

Bruno Bettelheim (1967) como Kanner, salientou a importância do ambiente social no desenvolvimento de crianças com autismo (Bettelheim, 1967). Bettelheim via crianças com autismo, como vítimas de trauma ambiental, e mais especificamente, negligência materna. Talvez, o seu ponto de vista em supor que o autismo e seus sintomas de retraimento social e apatia, evoluíram devido ao distanciamento emocional de mães “frias”, tenha sido influenciado pela sua própria história como prisioneiro de um campo de concentração nazista.

Essa teoria desses dois estudiosos foi refutada posteriormente pela maioria dos membros das comunidades médicas e psicológica, incluindo Bernard Rimland (1964), enunciou uma teoria do autismo com base biológica, citou pesquisas que apontavam que: 1) os padrões de personalidade, da maioria dos pais de crianças autistas, não se ajustavam à caracterização estereotipada de (frios e distantes) de Kanner sobre eles; 2) a maioria dos irmãos de crianças autistas não tinham autismo; 3) a proporção de meninos autistas para meninas era tipicamente em torno de de três ou quatro para cada caso; 4) havia comorbidade de autismo em gêmeos idênticos e 5) sintomas típicos do autismo estavam associados com uma disfunção cerebral orgânica.

Rimland, era um ativo defensor de crianças autistas, foi pai de um menino autista e exerceu um papel instrumental na formação da Autism Society of America, uma organização nacional para pais de autistas, com filiais estaduais e locais.

Definição do Autismo

Nos últimos anos, o termo Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) vem sendo utilizado, nas publicações, para se referir a uma classe de condições neurodesenvolvimentais que, geralmente, inclui o transtorno autístico, o de Asperger, o desintegrativo da infância e o transtorno global do desenvolvimento não especificado, também conhecido como autismo atípico (Zanon, Backes, e Bosa, 2014).

O TEA é uma condição que tem início precoce e cujas dificuldades tendem a comprometer o desenvolvimento do indivíduo, ao longo de sua vida, ocorrendo uma grande variabilidade na intensidade e forma de expressão da sintomatologia, nas áreas que definem o seu diagnóstico.

Atualmente, o TEA é compreendido como uma síndrome comportamental complexa que possui etiologias múltiplas, combinando fatores genéticos e ambientais (Rutter, 2011).

Até o momento, as bases biológicas que buscam explicar a complexidade do transtorno são apenas parcialmente conhecidas e, por isso, a identificação e o diagnóstico do transtorno baseiam-se nos comportamentos apresentados e na história do desenvolvimento de cada indivíduo (Barbaro, 2009 e Daley, 2004).

2. Metodologia

Como parte importante dessa investigação, a pesquisa científica é um processo complexo e lógico compostas por múltiplas etapas estritamente vinculadas entre si que acontece de forma contínua e sequencial. Nesse pressuposto, é importante a conceituação do termo método: Método, de acordo com Campoy (2018, p. 41) “significa um caminho, um procedimento: caminho a seguir para alcançar um fim proposto de antemão”. O método é, portanto, algo muito mais complexo que uma simples sequência unidimensional de passos.

Para cumprir essa função Campoy (2018, p. 39) estabelece que “a investigação deve ter em conta uma série de características como: controlada, rigorosa, sistemática, válida e verificável, empírica e ter sentido crítico”.

A problemática que norteia este estudo visa entender se os professores da Escola UME José da Costa Barbosa da cidade de Santos/SP, Instituição que acolhe alunos da Educação Infantil no município, possuem formação para atender as demandas de uma escola inclusiva e conseqüentemente dar respostas positivas quanto a aprendizagem dos alunos, bem como, atender as necessidades educativas dos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Portanto, mediante toda situação em tela até aqui explanada nos direciona ao nosso problema de investigação, considerando que segundo Campoy (2018, p. 51): “O problema é o ponto de partida de toda investigação. É provavelmente a etapa mais importante do processo de investigação, já que implica vários passos inter-relacionados”.

Para essa pesquisa apresentamos como paradigma qualitativo de investigação por se tratar de uma investigação social. Além disso, a abordagem desse paradigma nos permitiu a compreensão e a interpretação dos fenômenos em estudo, proporcionando uma compreensão múltipla da realidade sobre a formação docente no acolhimento dos alunos de Educação Infantil que possuem autismo.

De antemão explicitamos que essa pesquisa possui caráter descritivo, onde possibilitou descrever as reais situações das formações docentes inclusivas para atender a esses alunos com TEA.

Gil (2008, p. 89) nos revela sobre a pesquisa tipo descritiva: “entendemos que as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência. Por exemplo, quais as características de um determinado grupo em relação a sexo, faixa etária, renda familiar, nível de escolaridade etc”.

Nesse sentido, o tipo descritivo nos deu suporte para descrever sobre os objetivos em questão, como também relatar fatos que respondam à pergunta central dessa investigação.

Em se tratando da seleção dos participantes, considerada uma das partes importantes da investigação, ou seja, através da participação desses atores encontraremos as respostas para os objetivos de uma investigação. Podemos definir que os participantes foram: 19 professores e coordenador pedagógico.

Os participantes da pesquisa estão ligados diretamente a instituição que foi realizada a investigação, que são professores e uma coordenadora pedagógica.

A escolha dos instrumentos é uma parte relevante para a pesquisa. Segundo Lakatos (2003, p.163), a “seleção instrumental metodológica está diretamente relacionada com o problema a ser estudado; a escolha dependerá de vários fatores relacionados a pesquisa, ou

seja, a natureza dos fenômenos, o objeto da pesquisa e outros que possam surgir no campo da investigação”.

Assim, para que fosse possível responder aos requisitos desse estudo, foram utilizados os instrumentos possíveis que correspondessem ao método, nesse sentido selecionamos as entrevistas como instrumento de recolhimento de dados.

Os instrumentos utilizados na coleta de dados (entrevistas) foram previamente encaminhados a (05) cinco professores – Doutores da Universidad Autónoma Asunción-UAA especialistas na temática que abordamos para estudo. Essa parte da investigação se tornou relevante na medida em que pudemos modificar algumas questões sugeridas pelos expertos e assim ter certeza de que os questionamentos atenderiam nossos objetivos.

3. Resultados e discussão

O intuito desse tópico é apresentar os resultados dessa investigação que trata saber se os professores possuem formação necessária para atender às necessidades do ensino aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola UME José da Costa Barbosa na cidade de Santos/SP.

Nesse pressuposto optamos por uma análise em Categorias, de forma a unificar os resultados, denominados eixos comuns, e assim apresentar coerentemente dados concisos e coerentes com as perspectivas desse estudo e responder aos objetivos e ao problema que norteou a pesquisa. Para Minayo (2001, p. 25) a palavra categoria se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. [...] De um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa.

Seguimos uma dinâmica específica para selecionar as categorias: Nos apropriamos das respostas dos participantes de modo a construir eixos que correspondiam entre si de forma que pudessem responder a cada item categorial. Criando assim as categorias de análise.

Assim apresentamos abaixo as categorias de análise:

1ª Categoria: Percepção dos professores com respeito a presença em sala de aula de alunos com TEA.

2ª Categoria: Necessidades formativas do docente para a resposta. Motivação dos professores para melhorar sua formação

3ª Categoria: Os alunos com TEA em sala de aula: Como é percebido pelos demais alunos.

4ª Categoria: As dificuldades para inclusão dos alunos com TEA em sala de aula

1ª Categoria: Percepção dos professores com respeito a presença em sala de aula de alunos com TEA

Para essa categoria é possível estabelecer algumas situações que permitem compreender sobre a percepção dos profissionais que recebem alunos com TEA em sua sala. Por sua vez, a falta de apoio especializado foi citada várias vezes como sendo um fator de grande importância e que de fato não se encontra presente nessa instituição. Outro fator de grande importância se relaciona a participação familiar nesse processo, fator apontado como ausente nessa escola.

A análise dessa categoria nos fez compreender que os professores não se encontram satisfeitos com as práticas que estão exercendo, pois têm a plena consciência que não estão oferecendo a esses alunos o que realmente eles necessitam, uma educação de qualidade. A vontade de fazer melhor apontada pelas suas falas é realmente efetivar uma inclusão de verdade, o que de fato não está sendo executada por eles, por inúmeros motivos: falta de formação específica continuada; salas superlotadas, estrutura escolar, material adequado.

2ª Categoria: Necessidades formativas do docente para a resposta. Motivação dos professores para melhorar sua formação.

Nessa categoria em que tivemos dois grupos de participantes: professores e Coordenadores, nota-se a preocupação dos professores quanto a falta de formações específicas para atender com qualidade os alunos autistas. No momento em que abordamos essa categoria nos conscientizamos de que os professores não recebem orientações acerca desse aluno no momento em que este está sendo matriculado o em sua sala, apenas são informados que existe um aluno que possui esse transtorno e isso é só. No ponto de vista desses professores, seria necessário um repasse geral da situação do aluno com TEA para que as informações prévias pudessem ajudar em todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento.

No entanto, analisamos o quanto as formações são necessitadas pelos professores, como também pedem ativamente por atividades práticas, oficinas, menor quantidade alunos por sala, materiais, isso tudo em prol de uma inclusão de qualidade.

Ainda nesse mesmo ponto, o coordenador confirmou as falas dos professores e julgou como necessário uma formação específica para os professores da sala comum e não somente para os professores mediadores e os professores do AEE. Já que no momento a Seduc dispõe apenas cursos de formações e capacitação específicas para esses dois seguimentos.

3ª Categoria: Os alunos com TEA em sala de aula: Como é percebido pelos demais alunos.

Para que a inclusão seja de fato uma realidade nas escolas brasileiras, um dos pontos cruciais para este fim é justamente o acolhimento dos alunos com deficiência nas salas e aulas regulares, e, portanto, nesse ponto estabelecemos análises importantes no que diz respeito a esse embate.

Percebemos ao longo desse discurso que os professores acreditam que a afetividade é o caminho para conquista da socialização entre professor/alunos e alunos/alunos. Onde nesse sentido, apontam que devem respeitar as diferenças e o tempo que cada aluno possui no processo de desenvolvimento, contado sempre com o apoio do amor, paciência e carinho.

Entretanto para a maioria dos professores não é uma tarefa fácil incluir um aluno autista entre os demais, ainda mais quando se trata de um autismo em grau severo, portanto, necessitam de apoio do profissional mediador para atendimento individual para que nenhum dos alunos sejam prejudicados no processo de aprendizagem.

4ª Categoria: As dificuldades para inclusão dos alunos com TEA em sala de aula

Nessa categoria em que foi possível a análise dos professores da sala regular de ensino como também do coordenador, tivemos através da fala dos participantes a plena convicção que a

falta de formações e capacitações efetivas e de qualidade são os principais obstáculos para efetivar a qualidade de ensino ofertado para todos em especial para os alunos autistas.

Nesse ponto, nos deparamos com professores desmotivados e angustiados com a solidão que enfrentam a prática da inclusão de alunos com TEA, visto que a escola possui materiais, porém não é oferecido suporte para desenvolver na prática esses materiais.

Um outro ponto também muito debatido no decorrer dessa análise se refere as salas superlotadas que dificulta o trabalho dos professores, no qual estabelecem que isso torna a educação inclusiva sem nenhuma qualidade.

Os profissionais da saúde existem, estão disponíveis, porém não vem estabelecendo uma parceria com os professores, como também não vem agindo de forma preventiva aos avanços do TEA. Bem como, as ações preventivas com o desenvolvimento da aprendizagem ficam a desejar quando o assunto é contar com a ajuda dos profissionais da saúde.

4. Conclusões

Após efetuarmos com profundidade toda teoria que embasa essa pesquisa e nos determos a analisar os dados que recolhemos dessa investigação somos capazes então de relatar nossas conclusões sobre a temática que tratou da *Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista na escola ume josé da costa barbosa da cidade de santos/sp: um desafio na formação docente.*

Assim referente ao **objetivo 01 que tratou de identificar se a formação dos docentes atende as necessidades inclusivas dos alunos com TEA**, com base na pesquisa em profundidade que efetuamos durante o tempo que nos foi delimitado, podemos confirmar que os professores da sala regular de ensino dessa instituição não possuem formações específicas e contínuas para atender esse alunado que apresenta autismo. As formações iniciais são insuficientes a esses professores para desenvolver seus trabalhos e assim permitir e proporcionar aprendizagem e inclusão de sucesso para esses alunos. E sendo assim, as formações não atendem as necessidades inclusivas desses alunos, ocasionando desgastes físicos e emocionais para esses profissionais.

Como bem detalhado pelos participantes, não existem formações para os professores da sala regular de ensino, que estão diariamente com esses alunos. Apenas os profissionais mediadores e do AEE possuem formações específicas e ainda assim esses profissionais não se fazem constantemente presentes nas salas comuns e só enfatizando, o município não dispõe de profissionais capacitados suficientes para apoiar os professores da sala regular.

Já respondendo as constatações sobre o **objetivo 02 que foi analisar qual a formação necessária para o sucesso das práxis educativas deste professor**, concluímos algo que nos chamou atenção, pois, esses profissionais falaram muito a necessidade das formações contínuas para ajudá-los nesse processo de aprendizagem do aluno autista. Reclamam que os cursos deveriam ser direcionados a temática teórica e prática de como trabalhar com esses alunos. Nada superficial, pois relatam que no momento as informações que recebem de coordenadores são superficiais e isso não lhes permitem desenvolver um trabalho de qualidade.

As formações requisitadas seriam cursos de extensão, formações contínuas e constantes em que suprissem a necessidade prática para utilização de materiais pedagógicos,

orientações mais profundas sobre as peculiaridades educativas dessas crianças. Isso se tornaria útil no desenvolvimento educacional segundo esses professores.

Para o objetivo **03 sobre conhecer a opinião dos professores da sala regular de ensino sobre a formação necessária para dar resposta a este alunado**, reforçamos nossas conclusões sobre algo que foi muito discutido na análise dos dados juntamente com professores e coordenadores, pois a formação inicial dos professores dessa instituição não é suficiente para dar resposta a este alunado, que se trata dos alunos com TEA.

No entanto, a equipe reclama que as estâncias de responsabilidade não dispõem de formações para os professores da sala regular de ensino, nem mesmo cursos curtos que possibilitariam avançar nessa proposta. Segundo esses profissionais, a falta de formações dificulta o trabalho pedagógicos porque muitas vezes esses professores não sabem como agir diante dos desafios diários.

A conclusão que temos a respeito desse embate, se revela em saber que os professores da sala regular de ensino da educação, não estão preparados para atender alunos com autismo. Tão pouco possuem a perspectiva em receber a capacitação necessária, o que seria um fator decisivo para o sucesso da práxis pedagógicas desses profissionais que possuem tão pouco conhecimento teórico e prático sobre a problemática em tela. Concluindo a fala do coordenador, esse ajuda no que pode, pois, o mesmo também não possui capacitação necessária para orientar os professores.

Ao final das nossas conclusões, queremos apontar que esse estudo seguiu todas as normas necessárias para que as conclusões fossem feitas baseadas em dados confiáveis e fidedignos, além do mais as nossas conclusões foram formalizadas com ajuda de técnicas condizentes com o método do estudo, no qual nos possibilitou chegar aqui e relatar que técnicas foram suficiente para responder aos objetivos dessa investigação.

5. Referências

- Bettleheim, B. (1967). *Love is not enough: The treatment of emotionally disturbed children*.
- Bez, M. R. (2010). *Comunicação Aumentativa e Alternativa para sujeitos com Transtornos Globais do Desenvolvimento na promoção da expressão e intencionalidade por meio de Ações Mediadoras*. Porto Alegre\RS.
- Bosa, C. A. (2002). *Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. Psicologia: reflexão e crítica*. Porto Alegre. Vol. 15, n. 1 (2002), p. 77-88.
- Campoy, T. (2018) *Metodología de la investigación científica*. Ciudad del Este (py) U.N.C. del Este.
- Daley, T. (2004). *From symptom recognition to diagnosis: children with autism in urban India*. *Social Science e Medicine*, 58, 1323-1335.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- Gupta, A. R. (2006). *STATE, MW Autismo: genética*. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28(supl 1), 29-38. São Paulo\SP.
- Kanner, L. (1943). *Autistic disturbances of affective contact*. *Nervous child*, 2(3), 217-250.
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. D. A. (2003). *Fundamentos da metodologia científica*. In *Fundamentos da metodologia científica*. Altas.
- Melo, S. D. (2004). *Autismo e educação: a dialética da inclusão*. Rio de Janeiro, R\J. Brasil.

- Minayo, de S. M. C. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Editora Vozes Limitada.
- Rutter, M. (2011). *Research review: child psychiatric diagnosis and classification: concepts, findings, challenges and potential*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1469-7610.2011.02367.x>. Acesso em: 15 de mar. 2017.
- Whitman, T. L. (2015). *O desenvolvimento do Autismo: Social, Cognitivo, Linguístico, Sensório-motor e Perspectivas Biológicas*. São Paulo. M. Books do Brasil Editora LTDA.
- Zanon, R. B., Backes, B., e Bosa, C. A. (2014). *Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais*. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Rio Grande do Sul.

EDUCAÇÃO LITERÁRIA: PRODUÇÃO RESPONSIVA ATIVA DE UM ACADÊMICO DO CURSO DE LETRAS, CAMPUS I, DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS.

*(Literary education: active responsive production of na Academic of Languages, Campus i,
at the Alagoas State University)*

Bezerra da Silva, Eliane.
Universidade Estadual de Alagoas

Resumo

A investigação surge diante da problemática que tem comprometido a formação de leitores, notadamente a maneira como se trabalha leitura literária na escola, desvalorizando e didatizando os textos literários; objetiva-se verificar se a universidade tem formado professores mediadores de leitura literária, uma vez que a escola é responsável pela formação de leitores. Para isso, um estudo teórico do gênero crônica é realizado, visto que esse gênero é trabalhado na referida pesquisa a fim de analisar a voz de um estudante universitário presente na sua produção, aqui selecionada. A fundamentação teórico-metodológica está subsidiada a partir da sequência básica proposta por Cosson (2006), que contribui para direcionar o professor no processo de letramento literário na interação leitor-texto; ampara-se também em Candido (1972/1999/2004) e Bakhtin (1972) nas questões concernentes à importância da leitura literária da escola à universidade, à natureza e à função da literatura e o modo como se tem trabalhado a leitura literária na escola, com o objetivo de formar o aluno letrado. Espera-se que, a partir desta pesquisa, o professor possa elaborar e mediar atividades; e, na recepção leitora, interaja fomentando a leitura literária na perspectiva da educação para a sensibilidade estética e humana.

Palavras-chave: formação de professor; leitura; estudantes universitários.

Abstract

The investigation arises in face of the problem that has compromised the formation of readers, notably the way literary reading works in the school, devaluing and didacticizing the literary texts; The objective is to verify if the university has trained literary reading teaching mediators, since the school is responsible for the formation of readers. For this, a theoretical study of the chronicle genre is performed, since this genre is worked on in this research in order to analyze the voice of an academic present in his production, selected here. The theoretical-methodological foundation is based on the basic sequence proposed by Cosson (2006), which contributes to direct the teacher in the literary literacy process in the reader-text interaction; It is also supported by Candido (1972/1999/2004) and Bakhtin (1972) on issues concerning the importance of literary reading from school to university, the nature and function of literature and the way literary reading has been worked on in school, in order to train the literate student. It is expected that, from this research, the teacher can

elaborate and mediate activities; and that the reading reception interacts by fostering literary reading from the perspective of education for aesthetic and human sensibility.

Keywords: *formação de professores; Reading; university students.*

1. Introdução

Nos últimos anos, a discussão acerca do ensino de literatura tem despertado o interesse de muitos estudiosos pertencentes às áreas de Letras, Linguística, Educação e Artes sobre aspectos como, produção, circulação e recepção de textos literários em ambiente escolar ou fora dele. De uma forma geral, os resultados dessas reflexões apontam que o ensino de literatura, ainda, não tem alcançado os objetivos de formar leitores de textos literários, nem consolidado hábitos de leitura, tampouco exercido a função de (re) construir a palavra que humaniza, uma vez que a escola trabalha a literatura enquanto ciência e não enquanto arte. Os resultados de pesquisas explicitam que, em sua maioria, os graduandos em Letras se consideram leitores e mediadores de leitura literária; no entanto, reconhecem não ter vivência suficiente com a leitura literária ao longo da vida escolar para trabalhar com o texto literário na perspectiva de formação de leitores; entretanto, há exceções como por exemplo o texto escrito pelo graduando em estudo.

2. Metodologia

O conceito de letramento literário pode ser visto como práticas sociais que utilizam a escrita em contextos e fins específicos. Ao promover o letramento literário, deve se reconhecer o texto literário como prática social, permitindo a produção responsiva ativa do leitor. Cosson (2006) discute o valor social da literatura segundo o qual, trabalhar o texto literário é contribuir para a formação de cidadãos que sejam leitores críticos. Ele sugere mecanismos para que o mediador conduza a leitura literária, a exemplo de: motivar o leitor à medida que fala sobre seu percurso literário e as características do texto; introduzir a obra pelo autor, contando particularidades de sua biografia; proceder à leitura do texto, destacando os elementos da narrativa que se destacam; por fim, fazer a interpretação em relação a outros contextos entre o texto e o mundo, a fim de “ampliar os sentidos construídos individualmente. Ao compartilhar interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade” (Cosson, 2006, p.65), assim, ampliam seus horizontes de leitura.

Um trabalho de letramento literário é importante, visto que a interação autor-leitor não se efetiva de qualquer modo. Para que haja esse processo necessita-se do amadurecimento resultante de uma frequente prática leitora que possibilitará ao leitor envolver-se com aquilo que lê. A literatura apresenta-se, assim, como um excelente meio de desenvolver o interesse do aluno pela leitura do texto escrito, considerando-se a possibilidade de descobertas que proporcionam ao leitor e, principalmente, que este adquira outros olhares para o mundo que o cerca, muitas vezes reconhecendo e aceitando tanto a si mesmo quanto aos outros.

Para Cosson (2006), a leitura literária não só ajuda a ler melhor, mas também aproxima o leitor do mundo feito de linguagem. A concepção de letramento literário como processo de apropriação da literatura conduz a compreensão e a interpretação do texto, estimulando o leitor a desenvolver um olhar crítico sobre o sentido da vida, sobre o domínio

do conhecimento e o que essa ferramenta pode proporcionar ao indivíduo e à sociedade em geral. Para ler literariamente o texto, Cosson propõe a sequência básica e a sequência estendida, visando desenvolver o letramento literário, ao reafirmar a importância de se reconhecer o processo de leitura como uma atividade de saber e prazer, que demanda uma preparação.

Para ele, na sequência básica, o professor mediador deve seguir quatro passos: primeiro, o sucesso do encontro inicial do aluno com o texto depende da motivação, a fim de preparar o aluno para entrar no texto; o autor sugere que, nessa primeira etapa, o professor apresente ao aluno uma situação que o mova a responder uma questão ou tomar posição diante do tema do texto; segundo, na introdução, deve-se falar de forma breve sobre o autor, mas chamar atenção para os aspectos importantes para a leitura estudada, e, quanto à apresentação da obra, justificar a escolha comentando sobre a importância do livro para o momento de estudo; terceiro, o acompanhamento da leitura deve ser atento ao objetivo proposto, procurando sanar as dúvidas dos leitores; quarto, a interpretação deve ser construída pelo aluno na busca do sentido do texto, assim cabe ao professor mediar o processo para que as dificuldades do aluno sejam sanadas e este comece a entender que o texto não permite qualquer interpretação; que há um “horizonte de interpretação”, já que são múltiplas as leituras válidas, mas mesmo assim não são infinitas. Sob esse viés, Cosson esclarece que essa pode ser uma tarefa bastante complexa, sugerindo dividir essa etapa em dois momentos, no primeiro, a socialização das apreensões leitoras e, no segundo, o compartilhamento das percepções no grupo.

3. Resultados

A inquietação referente ao que sucede ao leitor quando lê um texto literário leva a pesquisadora a refletir sobre uma experiência de mediação de leitura de narrativa literária evidenciando a produção de sentidos nas relações interativas entre o autor e o leitor, levando em consideração que a experiência é única para cada leitor - sendo nela que o texto se efetiva, transformando, assim, os horizontes de expectativas.

Candido (1999) nomeia o processo de formação da literatura brasileira de Sistema Literário, no qual o trinômio autor - obra - público aparece como fundamentais para a caracterização das condições em que a literatura possa existir. Para ele, sem a articulação desses três elementos haveria apenas manifestações literárias. A literatura brasileira se construiu e se constituiu enquanto expressão de uma sociedade; nasceu pronta e ganhou cor local a partir do século XIX, momento da Independência do Brasil.

Tendo em vista essa noção de Sistema Literário, as questões centrais da literatura devem ser analisadas num movimento dialético e em sua historicidade, pois, a arte tanto é influenciada pela sociedade quanto a influencia. A influência da sociedade na obra aparece tanto na superfície do texto, quanto na caracterização das personagens e na estrutura profunda do texto. A arte é criada dentro de um contexto; numa determinada língua, dentro de um determinado país e numa determinada época, quando se pensa de uma determinada maneira; portanto, ela carrega em si as marcas desse contexto, pois “A literatura é um “sistema vivo” de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que este a vive decifrando-a, aceitando-a, deformando-a.” (Candido, 1999, 74)

A leitura literária torna-se importante para vida, considerando que o elemento formativo do cidadão é o diferencial dessa forma de conhecimento, uma vez que uma pessoa que recebe educação literária obtém uma formação que não será dada integralmente pelo estudo de nenhuma das outras disciplinas, nem pelo conjunto delas. A arte literária possui, assim, um caráter de humanização para com o homem, porque ela é, a um só tempo, linguagem, discurso e objeto artístico, e deve ser tomada nas dimensões comunicativa, interativa, dialógica, estética, histórica, social e ideológica, e, especialmente como eixo central para o conhecimento da condição humana.

Quando Candido (1972/2004) conceitua literatura como o sonho acordado das civilizações, afirma que se o sonho assegura o equilíbrio psíquico durante a noite, talvez não haja equilíbrio social sem a Literatura. Para ele, ela satisfaz a necessidade de fantasia e de ficção do ser humano, contribuindo para a formação da personalidade através do contato com uma variedade de textos; ainda, segundo o pesquisador, ela pode interferir na formação do homem, ou mesmo na sua transformação interior, rumo ao reconhecimento da condição humana em suas diferentes facetas, pois como expressão máxima do homem e com a função de representação social, ela humaniza.

Candido ainda afirma que o texto literário se forma a partir de um contexto e que a organização da obra literária torna o leitor mais capaz para ordenar sua própria mente e sentimentos. Essa organização, segundo o estudioso, provoca um tipo de reação em cadeia. Primeiro, a palavra organizada sensibiliza o leitor, depois o organiza, e, em seguida, organiza o mundo. Em outras palavras, o caráter de coisa organizada da obra literária converte-se em um fator que torna os indivíduos mais capazes de ordenar a própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de ordenar a visão de mundo que constroem, pois, a arte interpreta o mundo e dá forma ao informe, de modo que, quando educados pela arte, o homem descobre facetas ignoradas em relação aos objetos e aos seres que os cercam.

Nessa linha de reflexão, não há como negar o valor e o contributo que a literatura confere aos sujeitos “por seu caráter humanístico que contribui em grande escala na formação do leitor que, acima de qualquer afirmação, é um ser social; e, quando atrelada a estratégias de apropriação efetiva com os textos que a ela pertence, possibilita a todos aprendizado”. (Silva & Bezerra, 2017, p 462).

Além de ser uma área rica em conhecimentos políticos, históricos e ideológicos, a literatura é uma necessidade intrínseca ao ser humano. Esta é a conclusão que se chega (Candido, 2004, p. 175), quando afirma que a literatura é “fator imprescindível de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente”.

Candido, na referida obra, possibilita compreender que da mesma forma que a alimentação, a moradia e a saúde são direitos básicos do cidadão, a literatura o é, ou também deveria sê-lo, já que para esse observador da sociedade, a ficção tem a função de formar e contribuir diretamente no caráter e na formação do ser humano.

A criação literária nos permite esboçar uma compreensão sobre a construção do conhecimento de mundo dos leitores e, especialmente, sobre a percepção do discurso do outro e o sentido da vida, que se encontra centrado em torno da narrativa ou na compreensão da História quando a trama é lida numa concepção dialógica. Ao propor uma “leitura sem amarras”, destacando-se das noções hegemônicas acerca do leitor em teoria literária,

Compagnon (2010) aponta limites importantes ao que se compreende na relação entre sujeito leitor e o ato de ler. Para o autor, a experiência da literatura é fatalmente uma experiência dual, ambígua, dividida entre a atenção ao outro e a preocupação consigo mesmo.

O discurso literário, conforme Filho (2007), possui seis características, a saber:

complexidade, multissignificação, liberdade de criação, predomínio da conotação, ênfase no significante e variabilidade. Levando em consideração as leituras e observações da vida literária, a especificidade literária muitas vezes se apresenta com traços verossímeis, intertextuais, dialógicos e carnavalescos.

Dessa maneira, ensinar literatura nos leva a uma reflexão constante sobre linguagens, especialmente sobre a natureza da arte literária. Quando os autores compõem, escolhem tema e forma para suas criações e as palavras inseridas nos mundos ficcionais criados por eles, independentes das escolhas efetivadas, abrem espaço de diálogo com o outro na interação social.

Para construir esse aluno letrado, é preciso que se conheça a constituição do discurso, a responsividade ativa e o sujeito discursivo em Bakhtin (2018)¹. O discurso enquanto linguagem em ação, produzida no processo de interação social a partir de um determinado contexto social, de uma dada situação de enunciação e das condições de produção de um discurso é sempre falado de certo lugar na estrutura de uma formação social. Uma vez que um discurso nunca é neutro, e a atividade discursiva está povoada de intenções, interesses, polêmicas e contradições, o discurso atua no interlocutor e repercute direta ou indiretamente no espaço social onde foi produzido, caracterizando sempre uma forma de ação sobre as pessoas. Assim como o discurso atua no interlocutor, provocando nele uma resposta, o interlocutor também atua de forma ativa no discurso, ajudando a construir a sua significação.

Bakhtin assinala que o discurso, a palavra viva, constitui-se a partir do já dito e orienta-se para ele. Assim, um discurso sobre um dado objeto se constrói sempre a partir dos discursos já existentes sobre o mesmo objeto e volta-se para esses discursos, contestando-os, concordando com eles, enfim, tomando-os como ponto de referência. Dessa forma, o discurso está, desde sempre, povoado por intenções alheias e marcado por valores contraditórios. Isso ocorre porque uma única língua – a partir da qual os discursos são constituídos – é utilizada por diferentes grupos sociais, servindo para expressar diferentes perspectivas ideológicas.

Para Bakhtin, a enunciação não existe fora de um contexto sócio-ideológico, em que cada sujeito discursivo tem um horizonte social bem definido, pensado e dirigido a um auditório social também definido. Fiorin (2016) ressalta que os conceitos de individual e social em Bakhtin não são simples nem estanques. Considerando que a maioria absoluta das opiniões dos indivíduos é social, Bakhtin explica que todo enunciado se direciona não só

¹ Os estudos dialógicos entram nessa investigação por atenderem às discussões referentes ao tema proposto.

para o destinatário imediato, mas para um superdestinatário, cuja compreensão responsiva² é determinante da produção discursiva.

A identidade desse superdestinatário varia de grupo social para grupo social, de uma época para outra, de um lugar para o outro, pois, segundo Bakhtin, a cena enunciativa se constitui como lugar da constituição do sentido pelos sujeitos que interagem e não apenas como um espaço ilusório – o discurso acontece sempre em um dado contexto histórico e social e liga-se à memória e à rede de diversos discursos nele existentes.

O conceito de dialogismo é, então, desenvolvido a partir da relação que um discurso estabelece com outros discursos, uma vez que para Bakhtin, cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e, assim sendo, está ligado tanto aos elos que o precedem como aos que o sucedem. Ele usa essa imagem para explicar os dois planos da dialogização discursiva: de um lado, a orientação do discurso para outros discursos, cada enunciado carrega lembranças e ecos dos enunciados anteriores que a ele se ligam numa mesma esfera da comunicação verbal; e, de outro, a orientação do discurso para o interlocutor: o locutor pressupõe o que pode vir a ser a resposta do ouvinte e a incorpora no seu discurso. Dessa forma, os discursos são sempre atravessados por vários outros discursos, na medida em que toda fala pressupõe o outro, as palavras de um são respostas explícitas ou implícitas às palavras do outro, e é isso que dá ao enunciado o caráter dialógico. O discurso não se resume a um dizer explícito: revela o seu avesso naquilo que oculta, que apaga, que esquece. Assim, sobre algumas palavras outras palavras se dizem, mas especificamente as palavras de um Outro.

O mesmo raciocínio pode ser efetuado em relação à formação do aluno letrado: a instalação de práticas que favoreçam uma produção responsiva ativa, não apenas na leitura de textos nas disciplinas que envolvem a aprendizagem de línguas, mas em relação a todo e qualquer conhecimento veiculado em qualquer disciplina seria a condição para que o ensino fosse além da proposta de repetição de conteúdos fixos já previstos, visto que a literatura concede ao aluno tanto habilidades discursivas quanto humanísticas para a formação cidadã. Desse modo “os textos literários não estão totalmente voltados ao âmbito escolar e a relação professor-aluno no geral, mas sim, acompanha o discente em toda a sua jornada acadêmica, pessoal e profissional”. (Silva; Silva, 2016, [s/p]).

Essa relação dialógica pode ser explicada pelas inúmeras contribuições que Bakhtin trouxe para a ciência da linguagem. Para ele, um signo receberá tantas significações quantas forem as situações reais em que venha a ser utilizado por usuários social e historicamente localizados.

Logo, os signos desafiam os leitores nas infinitas possibilidades dialógicas com o real - o social, a vida e com outros mundos ficcionais, considerando que os signos refletem, refratam a realidade segundo projeções de classes diferentes e em contraposição a elas, as quais tentam manter as relações sociais de produção, inclusive quando elas se convertem em obstáculo para o desenvolvimento das forças produtivas ou, ao contrário, propõem-se como instrumento de luta e de crítica do sistema.

² Segundo Zozzoli (2012, 258), o ato de compreensão é considerado passível de engendrar cedo ou tarde uma réplica.

4. Discussão

Um Apólogo é um conto da coletânea intitulada “Várias Histórias”, publicada por Machado de Assis em 1896, inicia-se com a fórmula de conto de fadas: Era uma vez. Um texto muito interessante que pode reportar aos dias atuais, pois aponta posições clássicas nas relações humanas em qualquer sociedade, ao sobrepor extratos sociais e no seu conjunto representa a sociedade:

Porque acima da agulha e da linha está a costureira, de cuja ação depende o ponto em que se encontram agulha e linha. Acima da costureira estaria o professor de melancolia, que se compara a agulha e a linha, mas que reconhece em si mesmo diversos níveis superpostos: o eu agulha e o eu linha, competitivos entre si, mas em verdade mesquinhos e usados pela costureira e pela baronesa. (Sperber, 2009, p. 566)

Assim sendo, a narrativa compõe-se de um diálogo entre personagens inanimados antagônicas, a agulha e a linha, sobre o sentido e a função de feitos passados e se encerra em uma lição de moral como em uma fábula. As personagens são objetos: um novelo de linha e uma agulha, a agulha representa os oprimidos, e a linha os chupins, ou melhor, os que usufruem das regalias dos dominadores.

ERA UMA VEZ uma agulha, que disse a um novelo de linha: — Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo? — Deixe-me, senhora. — Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça. — Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros. — Mas você é orgulhosa. — Decerto que sou. — Mas por quê? — É boa! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu? — Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu, e muito eu? — Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

A agulha e a linha representam duas forças diferentes, sendo do mesmo grau de importância, embora o texto expresse uma competição. Como assim? A agulha é o meio pelo qual a linha caminha. Sem a agulha a linha não anda, no entanto, ambas discutem sua importância, uma querendo ser melhor que a outra.

— Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás, obedecendo ao que eu faço e mando... — Também os batedores vão adiante do imperador. — Você é imperador? — Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e ínfimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Contextualizando a época em que foi publicado, ainda éramos um Império, com o poder absoluto do Imperador. Não tínhamos a liberdade de escrever como nos dias atuais. Quando a agulha disse em sua fala que furava o pano, ia adiante, puxando a linha, que

obedecia a seu comando, a linha respondeu que a agulha era apenas um dos batedores que vão diante do Imperador. Imperador. Poder absoluto. O que manda prender. Enquanto que a agulha como batedor era o subalterno.

Se Machado tivesse escrito hoje, com certeza, usaria em vez de Imperador o Presidente da República, que seria a linha, e a agulha representaria o Povo. Nossa Constituição (Brasil, 1988) diz que o poder emana do Povo através de seus representantes eleitos pelo voto. Ora, pode - se apreender desse texto de Machado que o Povo é o responsável pelos caminhos da nação. É o Povo que elege o Presidente da República. Se a agulha e a linha fizerem a costura perfeita terá um belo vestido. Assim são como o Povo, se escolhesse bem seus representantes, ter-se-ia uma nação perfeita, mas, o poder corrompe o homem, já dizia Maquiavel (2009), infelizmente. Mais adiante, Machado coloca que o vestido vai ao baile, ou seja, a linha vai ao baile, é ela que estará no topo da pirâmide, enquanto que a agulha vai continuar no mesmo lugar, servindo apenas de trampolim para qualquer tipo de linha, mesmo as ordinárias.

E quando o autor diz que contou a história ao professor, acredita-se que ele passa a mensagem da importância da educação.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça: — Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária

Pode-se afirmar a partir da dialogia bakhtiniana que o sujeito leitor realiza a troca comunicativa através da responsividade reprodutiva, responsividade em processo de criação ativa ou a responsividade enquanto produção criativa ativa. O licenciando Manoel explicita a resposta dele ao texto machadiano estudado em sala de aula em forma de uma crônica. O gênero crônica chegou ao Brasil em 1808, com a chegada da família real e a autorização para a publicação de jornais em solo brasileiro no mesmo ano. Assim, surgiu um novo sujeito no discurso: o narrador nativo, o brasileiro, trazendo sua própria semântica às publicações. Tendo como objetivo conquistar os mais diversos tipos de leitores provocando-lhes empatia, a crônica é escrita e pensada para o público consumidor de jornais, revistas e de livros – seus suportes preferenciais. A crônica não se limita a reproduzir fatos, mas objetiva mostrar ângulos não percebidos.

É comum o cronista ir mesclando em seu texto situações do cotidiano a comentários, às vezes, sentimental, crítico ou irônico. Quando voltadas aos fatos citados pelo jornal, a crônica é invadida pela atmosfera desse gênero, misturando temas universais em prosa e poesia, ganhando aspectos poéticos ou filosóficos. E exatamente por alternar entre a literatura e o jornalismo, a crônica é considerada um gênero híbrido, resultando da visão pessoal, subjetiva do cronista diante de um fato qualquer, colhido no noticiário ou no cotidiano. Sua natureza híbrida impera nesta compreensão. É jornalística quando apanha no cotidiano os fatos da vida real que são noticiosos e é literária quando se permite utilizar os elementos literários para construí-la.

Pode-se dizer que crônica é o relato de ações ou coisas feitas em um determinado tempo. Com o advento do Modernismo, vários escritores aderiram às crônicas, imprimindo estilos próprios, traçando diferenças na maneira de abordar os assuntos. Foi uma verdadeira experimentação diante dos acontecimentos que surgiram na vida do homem do século XX.

A crônica moderna ganhou definições e passou a consolidar-se na década de 1930, como um gênero cultivado por um número incontável de escritores e jornalistas, que buscavam estabelecer a dimensão dos seres e das coisas, apresentando ocorrências cotidianas com brilho, leveza e criticidade. Estabilizada pela tradição literária, a crônica é um dos gêneros que tem regras fundadas nos seguintes aspectos: geralmente é apresentada em alguns suportes - que pode ser jornal, revista, livro, rádio ou internet; sua temática costuma ser pré-definida, tratando do cotidiano e, por vezes, com traços de problemas universais; caracteriza-se pela brevidade do tempo-espaço; tem relação com o bate-papo, com a conversa; seu tom é decorrente do diálogo proposto pelo cronista.

Seus autores, comumente, organizam a narrativa em primeira ou terceira pessoa, quase sempre como quem conta um caso, como quem conversa com seu público, envolvendo-os com reflexões sobre os vários aspectos da vida social, bem ao agrado dos leitores que não conseguem muitas vezes expressarem seus sentimentos por estarem muito presos a normas e etiquetas de um cenário individualista. Outra característica desse gênero é ter uma linguagem que mescla aspectos da escrita com outros da oralidade. Segue abaixo a crônica integral de autoria do licenciando Manoel:

A agulha e a linha (Manoel³)

Outro dia li um conto de Machado de Assis que me deixou aturdido. Entendam o porquê da minha surpresa: a pequena narrativa apresenta um conflito entre uma agulha e uma linha. Ambas discutem para ver quem tem mais importância. A linha fica alguns momentos em silêncio até sair na frente no embate: é ela que vai ao baile, enquanto a agulha voltará para a caixinha da costureira.

O alfinete, intrometido, debocha da agulha, dizendo que ela precisa deixar de ser tola e se usa como exemplo: para onde o espetam, ele fica. Ao final, Machado nos dá uma rasteira e revela sua real intenção por trás do apólogo: a história na verdade foi contada a um professor, que admite ter servido de agulha a muita linha ordinária. Não somos muito diferentes do tal professor de melancolia. Todos nós, em algum momento, servimos de escada para os outros subirem na vida.

Servimos de agulha quando entregamos a resposta de uma prova para aquele que não estudou. Seja de matemática, química, português, história, uma prova não serve apenas para acompanhar o desenvolvimento de um aluno, mas é também um teste de caráter: se fulano fila na hora da prova, vai tentar trapacear também na vida e, ao contrário do que muitos pensam, pode não mais haver alguém disponível para dar a resposta.

Servimos de agulha quando deixamos o outro furar a fila do banco. Servimos de agulha quando mentimos para safar o pescoço de alguém próximo. Servimos de agulha quando vendemos nosso voto e abdicamos do poder de escolha em busca de um bem temporário, mas são quatro anos que virão pela frente. Aí já não é só o look do dia e sim um guarda-roupa inteiro levado nas costas. Servimos de linha quando fechamos os olhos para pequenas corrupções. Podem ser as já mencionadas, como furar fila ou colar na hora da prova, mas também ao receber o troco (a mais) do pão e ficar em silêncio com a tal da sorte grande. Servimos de linha quando nos deixamos levar por nossos colegas em um trabalho da escola. Servimos de linha quando não trabalhamos, estudamos, muito menos damos atenção à nossa família. Servimos de linha quando, no ápice da ignorância, apoiamos atitudes machistas, homofóbicas, racistas. Servimos de linha e agulha o tempo todo.

Todos nós somos agulhas que perfuram tecidos durante a vida, abrindo espaço, caminho, lugar para outras pessoas. Também somos linha, quando deixamos que o outro nos leve em suas costas e nos ajude a suportar nossos fardos. E se é para ser agulha e linha, é melhor sermos uma agulha e uma linha que são aliadas, amigas, cooperativas. Ninguém constrói uma vida sozinho. Ser agulha é ajudar o próximo. Ser linha é permitir-se ser ajudado. A vida parece muito com um pêndulo: tudo o que vai acaba voltando para nós de alguma maneira. E quando tudo isso voltar, humm, melhor ser uma agulha e uma linha que ajuda e se permite ser ajudada do que um alfinete que onde espetam, fica.

³ O nome do licenciando autor da crônica é fictício.

A crônica de Manoel dialoga com o texto “Um Apólogo”, de Machado de Assis, efetivando uma atualização da leitura para os dias atuais, há intertextualidade e há silenciamento quanto a alguns aspectos explicitados no texto machadiano, especialmente sobre o contexto do mundo ficcional retratado por Machado. No recorte efetivado por Manoel ele especificou fatos corriqueiros da sociedade, mostrando o comportamento de pessoas espertas, egoístas, corruptas, preconceituosas, dizendo que “servimos de agulha e linha o tempo todo”, uma visão perfeita de nossa sociedade. Nota-se que os discursos de Machado e de Manoel se cruzam concernente a importância da educação para a formação humana quando afirma que “se fulano fila na hora da prova, vai tentar trapacear também na vida” e Machado menciona a reflexão de um professor “. Conteí esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça: — Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária”.

Manoel continua explicando que nós, agulhas e linhas devíamos estar sempre juntas, não competindo, ou seja, a agulha ajudando o próximo, e a linha permitindo ser ajudada, seria assim uma sociedade mais justa, buscando o bem comum, como uma utopia.

Mas não se pode esquecer dos alfinetes. Para ele são aquelas pessoas que não abrem caminho para ninguém. “São alfinetes, apesar de ter cabeça, porém não pensam, não andam, se tornam parasitas, fincando-se em qualquer lugar, ficando parados”.

Com o sujeito de pesquisa a voz de um licenciando do Curso de Letras, da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), neste artigo, refletiu-se sobre as implicações da Literatura na formação do professor de língua e de literatura, visto que este profissional é responsável por formar um cidadão crítico, humano e apto para usar seus conhecimentos no meio social.

Analisou-se, ainda, a importância e qual o lugar que a literatura ocupa tanto na escola quanto na Universidade, através da produção de um licenciando que está se formando para atuar enquanto profissional professor na educação básica e ao mesmo tempo é oriundo do ensino básico. O resultado apontou que o licenciando soube produzir texto dialogando com outras vozes, efetivou estudos intertextuais e, especialmente, consumiu a literatura como cidadão crítico e atuante na sociedade.

Assim, efetivou-se a pesquisa de cunho qualitativo com enfoque interpretativo, através dos pressupostos da dialogia bakhtiniana, e a natureza da literatura foi estudada segundo Candido mostrando fatos do trajeto profissional, o que aponta assim, na maioria dos casos, para a deficiência vivida na educação básica – algo que deve ser superado para formação do futuro professor, tal transformação deve ancorar-se na apresentação da Literatura de modo a contribuir para a formação de alunos letrados e a formação humana. Assim sendo, refletiu-se sobre diversas questões pertinentes ao ensino e sobre a importância da leitura literária da escola à universidade, a natureza e a função da literatura para que se possa contribuir para um ensino de literatura melhorado.

5. Referências

Assis, M. (2004) **Várias Histórias**: Obra Completa. Rio de Janeiro. (Publicada originalmente por Laemert & C. Editores em 896)

- Bakhtin, M. (2018). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.
- Brasil. (1988). **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal.
- Candido, A. (1972). **A Literatura e a formação do homem**. São Paulo: Duas Cidades.
- Candido, A. (2004). O direito à literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Duas cidades.
- Candido, A. (1999). **Iniciação à literatura brasileira**. São Paulo: Humanitas.
- Cereja, W. (2005). **Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual.
- Cosson, R. (2009). **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto.
- Compagnon, A. (2010). **O Demônio da teoria: literatura e senso comum**. (C. P. B. Mourão, Trad.) Belo Horizonte: Humanitas.
- Filho, D. P. (2007) **A linguagem literária**. São Paulo: Ática.
- Fiorin, J. (2016). **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática.
- Lajolo, M., Zilberman, R. (1996). **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática.
- Lima, L. (1979). **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Maquiavel, Nicolau. (2009) **O Príncipe**. (Cumo, M. L. Trad.) Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Silva S., Bezerra E. (2016). Contribuições da literatura para a formação de professores de língua materna em pré-serviço através da narrativa autobiográfica. **Revista acadêmica de formação de professores**. Santos, v, 2, n, 2. 2016. Disponível em: <
<http://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/formacao/article/view/596>
>, (2017). Entre o texto literário e o leitor: da performance a formação de leitores no curso de Letras. **Diversitas Journal**. Santana do Ipanema, v, 2, n, 3 p. 453-468. 2017. Disponível em: <
http://periodicos.ifal.edu.br/diversitas_journal/article/view/577
>
- Silva. V., Almeida Y., Bezerra E. (2018). **SBPC Educação**. Do jornal para a sala de aula: relato de experiência com o projeto "Formando cronistas". Disponível no ISSN: 978-85-5913-171-0.
- Sperber, S. F. (2009) **Ficção e razão**. São Paulo: Hucitec.
- Zozoli, R. M. (2012) **A noção de compreensão ativa no ensino e na aprendizagem**. São Paulo: Bakhtiniana.

O LÚDICO COMO FERRAMENTA FACILITADORA NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL O PEQUENO PRÍNCIPE.

*(Play as a facilitating tool in the teaching and learning process in the Municipal School of
Early Childhood Education)*

Inajosa Rodrigues, Lucianny Favacho

Universidad Autónoma de Asunción

Resumo:

O presente estudo teve como objetivo analisar a contribuição das ferramentas lúdicas no processo ensino e aprendizagem dos alunos na Escola Municipal de Educação Infantil O Pequeno Príncipe, no município de Macapá, no Estado do Amapá. Foram utilizados como referenciais os textos de Kishimoto (2015), Oliveira (2012). Com o propósito de atender ao objetivo proposto, a presente pesquisa qualitativa do tipo descritiva, foi realizada em uma escola da rede pública municipal da cidade de Macapá – Ap, no primeiro e segundo semestre letivo de 2019, que compreende os meses de abril, maio, agosto e setembro, com seis professoras que atuam no primeiro e segundo período da educação infantil e seus respectivos alunos. Os métodos utilizados para a coleta de dados foram observações participantes e entrevistas em profundidade. O primeiro se deu por meio de acompanhamentos do envolvimento dos alunos nas atividades lúdicas como parte de seu processo de aprendizagem, da prática das professoras investigadas, e o segundo ocorreu ao final da pesquisa de campo. Os dados foram organizados em categorias de análise e interpretados à luz das teorias abordadas. Os resultados permitem apontar que os alunos vivenciam o lúdico no seu cotidiano escolar; que as professoras compreendem o lúdico como metodologia facilitadora e promotora de aprendizagens.

Palavras-chave: *Ferramentas Lúdicas. Ensino e Aprendizagem. Educação Infantil.*

Resumen:

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la contribución de las herramientas lúdicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de la Escuela Municipal de Educación Infantil O Pequeno Príncipe, en la ciudad de Macapá, estado de Amapá. Utilizamos como referencia los textos de Kishimoto (2015), Oliveira (2012). Para cumplir con el objetivo propuesto, esta investigación cualitativa descriptiva se llevó a cabo en una escuela pública en la ciudad de Macapá - Ap, en el primer y segundo semestre de 2019, que comprende los meses de abril y mayo, Agosto y septiembre, con seis docentes que trabajan en el primer y segundo período de educación infantil y sus respectivos alumnos. Los métodos utilizados para la recolección de datos fueron observaciones de los participantes y entrevistas en profundidad. El primero fue a través del seguimiento de la participación de los estudiantes en actividades de juego como parte de su proceso de aprendizaje, la práctica de los maestros investigados, y el segundo ocurrió al final de la investigación de campo. Los datos fueron organizados en categorías de análisis e interpretados a la luz de las teorías

abordadas. Los resultados permiten señalar que los estudiantes experimentan lo lúdico en su vida escolar diaria; que los maestros entiendan lo lúdico como una metodología que facilita y promueve el aprendizaje.

Palabras clave: *Herramientas lúdicas. Enseñanza y aprendizaje. Educación Infantil*

1. Introdução

O presente artigo intitulado como “O lúdico como ferramenta facilitadora no processo ensino e aprendizagem na Escola Municipal de Educação Infantil O Pequeno Príncipe” vem refletir sobre esse contexto, buscando enfatizar que na Educação Infantil, o ato de brincar é visto como uma atividade de informação, permitindo por meio do lúdico o desenvolvimento da aprendizagem como processo cognitivo, psicológico e social.

O brincar é uma necessidade interior tanto para a criança quanto para o adulto. Isso porque, o ato de brincar é inerente ao desenvolvimento, pois a criança quando brinca exercita a potencialidade experimenta, cria, recria, organiza, compreende, interagindo consigo, com o outro e com o mundo ao seu redor. É na educação infantil que a criança irá se desenvolver integralmente, pois é durante essa etapa que ocorre o processo de humanização e troca de experiências sociais que a tornarão sujeito com identidade.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a educação infantil é o sistema destinado à faixa etária de zero a seis anos: as creches para a faixa de zero até três anos e as pré-escolas para a faixa de quatro a seis anos. A educação infantil é fundamental e essencial porque desenvolve um papel de destaque no desenvolvimento humano e social da criança. Ela vai evoluir de forma cognitiva, tendo contato com diversos objetos e com a arte, cultura e a ciência, dando vazão à sua criatividade na escola e essa instituição deve ser esse espaço preparado, com professores que levem em conta a criatividade e a capacidade dessa criança que já tem um conhecimento prévio, tem uma história e a sua própria linguagem. A educação infantil é a base da formação sócio educacional de todo cidadão, o lúdico se constitui numa ferramenta pedagógica eficaz que envolve a criança nas atividades, permitindo o desenvolvimento cognitivo.

As brincadeiras e os jogos são instrumentos lúdicos de aprendizagem que de forma prazerosa e eficaz possibilitam agilidade no processo de mudança de atitude e desenvolvimento de novos conhecimentos. A ludicidade é instrumento importante na mediação do processo de ensino e aprendizagem, principalmente das crianças, pois elas vivem num universo de encantamento, fantasia e sonhos onde o faz de conta e a realidade se misturam, favorecendo o uso do pensamento, a concentração, o desenvolvimento social, pessoal e cultural, facilitando o processo de construção do pensamento.

Segundo Kishimoto (2015) o brincar em qualquer circunstância, atende a característica a ele atribuída, independente de que tipo, seja o jogo ou a brincadeira. Pois esse instrumento leva estimular o aluno a participar da aula ministrada. Já que o brincar faz parte da vida cotidiana da criança. É como se a criança trouxesse para escola uma parte de sua casa. O educador necessita aproveitar o poder que o brincar faz na vida da criança e transforma-lo em aprendizagem. Tornando sua aula um momento prazeroso, em que a criança sinta vontade de estar ali e participe de maneira significativa da aula.

Mediante o contexto exposto, surgiram as seguintes indagações: Os jogos são considerados atividades lúdicas? É possível concretizar aprendizagem significativa através de atividades lúdicas? A ludicidade proporciona desenvolvimento lógico das atividades? Os alunos sentem-se motivados quando dispõem de aulas lúdicas? Partindo de tais questionamentos apresenta-se a problemática que norteou esse estudo, que é: Quais as contribuições das ferramentas lúdicas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Infantil? Dessa forma, esta pesquisa aborda questões específicas sobre prática da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem na escola municipal de educação infantil O Pequeno Príncipe da cidade de Macapá, Amapá.

O interesse pela temática deste estudo nasceu na autora, pela sua experiência profissional, de suas vivências didático pedagógicas, inquietudes ao longo do percurso de docência e a necessidade de buscar orientação e reflexão acerca da importância e o uso das atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil. Assim, ressalta-se que a opção por realizar esta pesquisa com as profissionais da educação infantil se deu por entender que é, neste período da educação, que a criança tende a desenvolver e utilizar o lúdico de forma espontânea na sua interação com o mundo. Portanto, esta pesquisa justifica-se pela importância do lúdico no processo ensino e aprendizagem, principalmente na educação infantil, contribuindo com o educador e o educando no crescimento cognitivo, afetivo, social, no estímulo e construção da autonomia.

Como forma de responder à pergunta central dessa investigação, bem como responder a todas as prerrogativas estendidas até aqui, o objetivo geral é analisar a contribuição das ferramentas lúdicas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Infantil na Escola Municipal de Educação Infantil O Pequeno Príncipe, no ano letivo de 2019. E como objetivos específicos: identificar as ferramentas lúdicas que utilizam os professores diariamente em sala de aula; verificar o envolvimento dos alunos nas atividades lúdicas como parte de seu processo de aprendizagem; analisar a importância do lúdico no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação infantil; determinar como as atividades lúdicas podem ser excelentes recursos pedagógicos no contexto da educação infantil. Para que fosse possível alcançar os objetivos propostos nesse estudo, utilizou-se a abordagem qualitativa, em que possibilitou compreender e analisar os fenômenos correspondentes ao lúdico como ferramenta facilitadora na educação infantil. Bem como, a pesquisa apresenta alcance descritivo, pois descreveu-se as reais situações e os desafios diários referente aos participantes desse estudo que forma os professores e alunos. Obteve-se como apoio técnico as observações participantes aplicadas aos alunos, as entrevistas em profundidade realizadas com os professores.

A brincadeira como incentivo à aprendizagem

A criança aprende enquanto brinca, não só pelo fato de estar bem à vontade, mas também por gostar do que está fazendo. Muitas vezes essa ação em potencial é ignorada por pais ou educadores que banalizam esse processo por achar que não são importantes para o estímulo do desenvolvimento infantil. O brincar se faz necessário, porque incentiva a criança a viver situações imaginárias para o estímulo da inteligência e da criatividade. Vygotsky (1991, apud Ayres 2013) considera a brincadeira como um grande fator de desenvolvimento que fornece uma base para as suas mudanças enquanto aprendem e ressignificam seu próprio saber.

Segundo Oliveira (2012, p.125): “muitos especialistas em educação veem o brincar, especialmente o imaginário, como solução de problemas, criatividade e flexibilidade nas crianças pequenas”. Além desse grupo de educadores, algumas propostas pedagógicas vêm inserindo-se como práticas relevantes nas realidades dos educandários infantis, que incentivam e difundem a brincadeira como importante estímulo para o desenvolvimento de aprendizagens.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998, é um exemplo expressivo dessas ações, pois tem como objetivo orientar as creches e escolas de Educação Infantil, apresentando uma sistemática com orientações didáticas para os educadores que exercem a docência nesse nível de ensino, contemplando a necessidade da brincadeira para a elaboração de aprendizagens, bem como a ressignificação dos conhecimentos prévios que já tem incorporados. Assim, em seu texto, esse guia declara que: “É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com os outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações” (RCNEI, 1998, p.27).

Piaget, de acordo com as palavras de Oliveira (2012), também evidencia em suas pesquisas a importância do brincar para o desenvolvimento, principalmente no aspecto cognitivo. Nessa relação os dois conceitos, assimilação e acomodação de sua teoria, passam a ser processados, através das atividades lúdicas, onde os objetos através de situações imaginárias transformam a ação significativa para a continuação do esquema simbólico da brincadeira. Com esse propósito, o referido teórico, entende que à medida que a criança vai crescendo, passa por vários estágios e conforme a vivência de cada um, vai reconstruindo os seus esquemas e conceitos adaptando-se ao ambiente que também depende de estímulos para um brincar responsável que a torne um agente ativo em seu próprio desenvolvimento.

As brincadeiras propiciando aprendizagem, também oferecem cultura e lazer e um aspecto característico dessa atividade, envolve o brinquedo, grande aliado da produção infantil quando se está brincando. Pois, nas ações diárias das crianças, o brinquedo tem se destacado como essencial para o seu desenvolvimento e aprendizagem, além de evocar situações que elevam a criança para um plano superior ao que se encontra. Kishimoto (2015, p.117) explica que “no brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”.

Dar condições para as crianças nessa visão corresponde à ampliação de habilidades e competências muito importantes para essa fase da criança. Brincando em espaços alternativos, construir brinquedos, brincar com outras crianças, procurando sempre desafiar seus limites, são práticas que consubstanciam a formação desse aluno. Não é preciso que este entendimento esteja presente apenas nas escolas, a família e outras instituições também complementam esse processo ao disponibilizarem espaços para o desenvolvimento de projetos e programas lúdicos para contribuir na integração das crianças junto à sociedade. Rojas (2012, p.3) esclarece que:

O brinquedo como suporte da brincadeira tem papel estimulante para a criança no momento da ação lúdica tanto brinquedo, quanto brincadeiras permitem a

exploração do seu potencial criativo de uma sequência de ações libertas e naturais em que a imaginação se apresenta como atração principal. Por meio do brinquedo a criança reinventa o mundo e libera suas atividades e fantasias.

Através do brinquedo, a criança é induzida a imaginar, a interagir com objetos e outros indivíduos, a experimentar novas sensações, fazendo-a conhecer seu mundo e vencer os desafios propostos em seu ato de brincar. Essa influência nas práticas sócio educativas deve ser concebida de maneira séria e responsável, pois o brinquedo sendo utilizado de forma equívoca, não possibilitará avanços significativos na formação da criança. Brougère (1995, apud Kishimoto 2015, p. 8) “confere em seus estudos mostrando que brinquedos construídos especialmente para a criança só adquirem o sentido lúdico quando funcionam como suporte de brincadeiras”. O mérito da utilização de um brinquedo para a criança pode ser medido pela intensidade do desafio representado por tal objeto, que cada reutilização vai sendo esgotada pela curiosidade de seu portador.

Diante de tal assertiva, o acervo de brinquedos de uma instituição escolar, como a pré-escola, deve ser bastante diversificado e cheio de intencionalidades para que possam possibilitar uma prática pedagógica que envolva professores e crianças na conquista dos objetivos propostos. Mas, se sabe que ao brincar a espontaneidade da criança está muito presente, por isso devemos ter o cuidado de saber conduzir tal aspecto no manuseio dos brinquedos, pois nem sempre as crianças utilizam os brinquedos como se propõe em sua função. Pois cada brinquedo será usado de acordo com a imaginação da criança, devendo-se ter o cuidado de liberar brinquedos que não instiguem comportamentos sociais. O uso do brinquedo, também muda conforme o ambiente, os vários tipos, tanto industrializados como artesanais vão ganhando seus significados a partir das especificidades de cada momento. A sua relevância está presente em todos os lugares, sendo usado por adultos ou crianças a sua influência para o desenvolvimento da construção de aprendizagens é imprescindível. E essa reflexão denota que a ludicidade é importante para qualquer ser humano e a cada instante vai ganhando lugar nas práticas escolares, mesmo com as dificuldades impostas nessa atualidade.

2. Metodologia

O conhecimento científico nada mais é do que um conhecimento diferente dos demais porque possui características de verificabilidade. E para se chegar a esse conhecimento é necessário um método que permita ao investigador chegar a esse determinado conhecimento científico. Nesse pressuposto, é importante a conceituação do termo método. De acordo com Campoy (2018, p. 41), método “significa um caminho, um procedimento: caminho a seguir para alcançar um fim proposto de antemão”. O método é, portanto, algo muito mais complexo que uma simples sequência unidimensional de passos. Gil (2018, p. 02) define o que seria método como “o caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”.

Marconi e Lakatos (2018, p. 83) seguem a mesma linha e define método científico como: “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

A problemática que norteia este estudo visa entender se as ferramentas lúdicas contribuem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação infantil na Escola Municipal de Educação Infantil O Pequeno Príncipe da cidade de Macapá – Ap. A razão inicial para a realização deste estudo que representa grande contribuição social partiu, também, do interesse da autora pelas vivências didático pedagógicas, inquietudes ao longo do percurso de docência e a necessidade de buscar orientação e reflexão acerca da importância e o uso das atividades lúdicas no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.

Pode-se dizer que a educação infantil é a base da formação sócio educacional de todo cidadão, o lúdico se constitui numa ferramenta pedagógica eficaz que envolve a criança nas atividades, permitindo o desenvolvimento cognitivo. Nesse pressuposto que se baseia a referida problemática, surgiram os seguintes questionamentos: 1. Quais as ferramentas lúdicas que os professores usam diariamente em sala de aula? 2. Como é possível envolver, motivar, concretizar aprendizagem significativa através de atividades lúdicas? 3. A ludicidade como recurso pedagógico proporciona desenvolvimento lógico das atividades?

Estes questionamentos que nortearam a investigação conduz a discussão do problema que visa saber: Quais as contribuições das ferramentas lúdicas no processo ensino e aprendizagem dos alunos na Escola Municipal de Educação Infantil O Pequeno Príncipe? Portanto, mediante toda situação em tela, que direciona ao problema de investigação, Campoy (2018, p. 51) afirma que:

O problema é o ponto de partida de toda investigação. É provavelmente a etapa mais importante do processo de investigação, já que implica vários passos interrelacionados. O problema consiste em uma pergunta ou enunciado sobre a realidade ou sobre qualquer situação que não se encontra uma solução satisfatória ou não dispomos de uma resposta adequada.

Objetivos da investigação

Objetivo geral

- Analisar a contribuição das ferramentas lúdicas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos na Escola Municipal de Educação Infantil O Pequeno Príncipe.

Objetivos Específicos:

- Verificar o envolvimento dos alunos nas atividades lúdicas como parte de seu processo de aprendizagem.
- Identificar as ferramentas lúdicas que os professores utilizam diariamente em sala de aula.
- Descrever como as atividades lúdicas podem ser excelentes recursos pedagógicos no contexto da educação infantil.

Diante da relevância da temática estabelecida para essa pesquisa que trata de entender a contribuição do lúdico como ferramenta facilitadora no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Escola Municipal de Educação Infantil O Pequeno Príncipe, essa pesquisa apresenta como alicerce o paradigma qualitativo de investigação, por se tratar de uma pesquisa social

Como citado anteriormente, sempre com o intuito de responder aos questionamentos propostos pelos objetivos, como também responder o problema central dessa pesquisa. Segundo Campoy (2018, p. 64), “a metodologia qualitativa é mais relevante à compreensão do que à explicação”, e ainda afirma que o método qualitativo, “[...] serve para compreender um problema de caráter humano ou social, por meio da elaboração de um desenho complexo construído sobre palavras e desenvolvido num contexto natural”. Trata-se então, de uma abordagem qualitativa, por se aprofundar na complexidade do fenômeno estudado, e propõe um contato direto e prolongado com o pesquisador, com o ambiente e com a situação, a qual foi investigada através da coleta de dados.

De acordo com Minayo (2011, p. 21) o enfoque qualitativo “se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. E para essa temática o uso desse enfoque permite adentrar na subjetividade dos indivíduos como também investigar o objeto de estudo dentro de seu contexto natural, características típicas de um estudo qualitativo.

Para tanto, o investigador não tem intenção alguma de intervir nos dados e consequentemente nos resultados obtidos, o único objetivo dessa pesquisa será descrever sobre as contribuições das ferramentas lúdicas no processo de aprendizagem dos alunos da Educação Infantil da referida escola o que caracteriza de antemão um estudo de caráter descritivo, cabendo ao pesquisador apenas retratar e interpretar a opinião dos participantes. Todavia, a abordagem da pesquisa descritiva corresponde a descrição do fenômeno em estudo, não nos cabe explica-lo, ou demonstrar algo, o objetivo principal foi apenas descrever a realidade relacionada. Conforme Gil (2018, p. 51): “as pesquisas descritivas possuem como objetivo a descrição das características de uma população, fenômeno ou de uma experiência”. Para Campoy (2018, p. 256) “o objetivo da pesquisa descritiva consiste em realizar uma descrição do fenômeno estudado, a mais completa possível sem realizar nenhum tipo de avaliação, que reflita na realidade vivida pela pessoa, seu mundo, sua forma de ver a vida”. Portanto, nesse contexto o pesquisador não pode interferir na realidade estudada, devendo apenas levantar as informações coletadas em cada situação vivida e observada, e aprofundar os conhecimentos de acordo com a temática proposta.

A Escola municipal de Educação Infantil O Pequeno Príncipe foi criada em 12 de outubro de 1972, pelo governo Federal, para atender a demanda das crianças em idade pré-escolar do bairro Central, situada na Avenida Presidente Vargas 651, funcionando com turmas de 1º, 2º e 3º períodos da educação infantil, com crianças de 04, 05 e 06 anos respectivamente. É composta por uma equipe que possibilita a coexistência humana de colaboração. Característica desta atitude, foi a superação às limitações para um exercício cotidiano em espaço permanente, comprometido com a totalidade da condição humana. Desta maneira, o trabalho se faz mais rico e apaixonante.

A equipe proporciona a cada integrante do grupo o sentimento de ser parte de algo a ser construído, além de levar adiante o já realizado. Estar neste serviço era um compromisso ético e profissional. Ao mesmo tempo, consolida a concepção de infância e o vínculo com a comunidade. Hoje, a escola atende crianças de 04 a 05 anos, sendo divididas em 06 (seis) turmas de 1º período, 10 (dez) de 2º períodos, atendendo nos turnos da manhã e da tarde.

A seleção dos participantes é uma parte relevante de uma investigação. No entanto, é necessário coerência entre a temática e os agentes participativos, pois os mesmos devem

ser capazes de participar e oferecer respostas significativas para este estudo. Em relação a este quesito e mediante a contextualização da pesquisa, pode-se afirmar que se obteve um alcance positivo de participação. Como afirma Gil (2018, p. 121) “de modo geral, os levantamentos abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível considerá-los em sua totalidade”, portanto para dar mais realce e qualidade ao estudo é preciso traçar um meio que facilite a informação e que seja possível chegar a resultados sucintos para essa pesquisa. Para isso é necessário delimitar os participantes dessa investigação.

Por sua vez, os participantes dessa investigação são os professores da educação infantil, podendo ser categorizado pelos seguintes critérios: ser professor do quadro efetivo e estar disposto a participar da investigação, juntamente com os seus alunos. a) Professores – a abordagem dos professores para essa pesquisa está relacionada por serem esferas importantes para estudo dessa temática, ligados aos objetivos específicos da pesquisa, colaborando para o desenvolvimento do trabalho, pois a aprendizagem dos alunos está ligada diretamente a metodologia e estratégias empregada diariamente em sua prática pedagógica. b) Alunos – o envolvimento desses alunos contribuirá principalmente em uma abordagem observacional sobre os critérios lúdicos em sala de aula. A escola é composta por 12 professores efetivos e 4 professores do são do contrato administrativo. Somente 6 professores efetivos quiseram participar da investigação. Portanto, somente os dos 6 profissionais que se prontificaram a contribuir com a pesquisa foram observados.

Os dados desta pesquisa foram coletados através da:

1. Observação participante – a observação participante é própria da investigação qualitativa, em que o investigador tem contato direto com o grupo que será observado. Segundo Campoy (2018, p. 330) “a observação participante estabelece uma comunicação intencionada entre o observador e o fenômeno observado de forma planejada”. A Observação Participante foi aplicada nas turmas com os alunos da Escola Municipal de Educação Infantil O Pequeno Príncipe.
2. Entrevista em profundidade – as entrevistas em profundidade são abertas, não diretas, não estruturadas e menos ainda padronizadas. É dirigida a compreensão e interpretação do fenômeno têm de suas próprias vidas, experiências, que expressam seus sentimentos com suas próprias palavras em uma conversa privada. Para Campoy (2018, p. 346) “faz referência uma técnica qualitativa de recolhimento de informações, que se caracteriza por não ser diretiva, nem estruturada, e sim aberta”. As entrevistas foram aplicadas a 6 professores da Escola Municipal de Educação Infantil O Pequeno Príncipe.

3. Resultados e discussão

Resultados da observação participante

A análise dos dados desta categoria tem por objetivo verificar o envolvimento dos alunos nas atividades lúdicas como parte de seu processo de aprendizagem. Para responder a este objetivo, realizou-se a observação participante nas seis turmas de educação infantil, sendo três turmas do primeiro período, denominadas como A, B com a duração de um mês do ano letivo de 2019, sendo estabelecido três dias da semana para a observação dos alunos e das atividades.

Atividades lúdicas e o estímulo ao desenvolvimento dos alunos dentro da sala de aula

Segundo Vygotsky (1991 apud Oliveira, 2012), o desenvolvimento da criança acontece em dois níveis: o desenvolvimento real, que é o que a criança já adquiriu; e o desenvolvimento potencial, o que ainda está por vir, e corresponde ao que a criança ainda não consegue fazer sozinha. Entre esses dois níveis, tem-se a distância, uma área que Vygotsky chamou de zona de desenvolvimento proximal, onde acontece a aquisição do conhecimento. Portanto, a partir deste entendimento do desenvolvimento que se destaca dois pontos essenciais para que ele ocorra: as atividades lúdicas e a função do professor como mediador nessas atividades. E são esses pontos que serão observados nesta categoria.

Ao entrar na Turma A, percebi que crianças estavam sentadas nas cadeirinhas brincando com folhas de revistas e alguns jogos de papel. A professora estava sentada em sua mesa fazendo umas atividades, em seguida colocou uma música para as crianças ouvirem. Depois a professora pediu para as crianças guardarem o brinquedo, pois ia mostrar o que iriam fazer. Disse para os alunos que iriam pintar uma galinha. Ela ia entregando as folhas com o desenho da galinha para os alunos e ao mesmo tempo ia cantando e perguntando qual o som que a galinha faz. As crianças respondiam em voz alta: cocoricó! Em seguida, ela disse para eles fazerem ovinhos de papel e colarem na frente dos números 1,2,3 e 4. Enquanto explicava, a professora ia cantando... “E a galinha bota 1 ovo, 2 ovos, 3 ovos e 4 ovos” e as crianças repetiam cantando em voz alta (10/04/2019).

Nas observações da Turma B, percebeu-se que a professora chamou as crianças para sentarem no chão e pegou umas canetinhas coloridas e perguntava para as crianças quantas canetinhas tinha em suas mãos. A criança que sabia levantava a mão e respondia. A professora ia perguntando um por um, e quando a professora batia as mãos elogiando cada criança, as crianças a imitavam e a atividade passou a ser descontraída e as crianças riam e respondiam e a professora elogiava. Depois de trabalhar os números 3 e 4 com as crianças, a professora trabalhou as cores da canetinha. A professora desenvolveu essa atividade de uma forma bem lúdica e descontraída. Depois a professora pegou folhas de papel com desenhos dos numerais e pediu para os alunos pintarem de acordo com as cores que aprenderam (10/04/19).

Relações entre professora e aluno no cotidiano da educação infantil

Durante todo o mês, além dos diversos focos observados, deste o primeiro dia de estada na escola, percebi as relações de cada professora com os seus alunos e vice-versa. Dentro da sala de aula, como já foi observado, em vários momentos, as atividades lúdicas aconteciam. Mas o que fazia a diferença sempre era como cada professora conduzia estas atividades. Na Turma A, a professora ensinou uma música para as crianças que se chama Aquarela do Tônico. Ela começa a cantar com a voz alta e fazer gestos de acordo com a letra da música. Ela ensina a primeira estrofe, as crianças a imitam e repetem a letra. Em alguns momentos, ela pede para eu conversar com algumas crianças que estavam conversando enquanto ela cantava. De repente uma aluna levanta a mão e pede para professora repetir novamente a estrofe. A professora se senta, começa a fazer os gestos e repete a estrofe, apresentando uma fisionomia alegre e envolvida com a música (16/04/2019).

Turma B, às 9h15min, a professora distribui as atividades para cada criança e explica, em voz alta e de pé, o que as crianças vão fazer. Ela diz para os alunos prestarem

atenção e começa a explicar a atividade. Ela diz para eles fazerem uma casinha. Neste momento ela repete, várias vezes, o que as crianças vão fazer, pede ajuda para mim, e todas as crianças fazem a atividade. Enquanto as crianças fazem a atividade a professora interage com elas perguntando quem irá morar na casinha, sem muitos gestos. O aluno respondeu que seria os três porquinhos. A professora ri e pergunta novamente quem irá morar nessa casa. A aluna levantou a mão e falou que quem mora nas casas são as pessoas. A professora elogiou a aluna, e em seguida foi de mesa em mesa passar o brilho nas casinhas, enquanto as crianças terminam de colar a porta, a janela e o telhado. Durante esta atividade, a professora demonstrou várias vezes como iam colar e também fez várias perguntas para as crianças, contudo não se expressou corporalmente, apenas cantava e falava. Depois da atividade, ela convidou um por um dos alunos para irem até o varal e entregar para ela o trabalho, dizendo em voz alta e com uma expressão alterada que só era para levantar quem ela chamasse. Depois as crianças foram lavar as mãos e algumas voltaram para seus lugares e outras ficaram brincando de briguinha enquanto a professora atendia à porta. Neste momento, foi possível perceber a preocupação excessiva da professora em ensinar a atividade e por outro lado o interesse e o envolvimento dos alunos na atividade. A atitude da professora em não deixar algumas crianças falarem, não inibiu as crianças de participarem (16/04/2019).

Resultados da entrevista em profundidade

Concepções das professoras sobre a atividade lúdica. As atividades lúdicas visam a aprendizagem por meio de brinquedos divertidos, ações e brincadeiras que dão prazer e são realizadas de maneira livre, sem necessidade de competição entre os alunos, normas ou regras; sendo preciso apenas que tenha motivação para que os objetivos sejam atingidos. Perguntou-se para as professoras: como você define a atividade lúdica? Nessa perspectiva, as professoras destacaram que:

Professora A: “A atividade lúdica é uma ferramenta importante na sala de aula, pois através dela o aluno brinca. E é brincando que a criança aprende e se desenvolve. E com a atividade lúdica a aula se tornar mais atrativa, pois prende a atenção do aluno”. Para a Professora B: “Atividades lúdicas são todas as atividades que envolvem situações de jogo, brincadeira e prazer. É uma atividade que conduz a uma aprendizagem de forma divertida, motivadora e interessante para a criança. É o que está voltado para os brinquedos e jogos”. A Professora C respondeu que a atividade lúdica é: “O ato que se faz presente nas atividades relacionadas a jogos, brinquedos e brincadeiras. Nas aulas com atividades lúdicas os alunos sentem-se bem ao realizá-las porque interage na aprendizagem”. A professora D mencionou que: “Não há uma definição específica, mas penso eu que a atividade lúdica é algo prazeroso. É nas brincadeiras que se pode explorar a criatividade e a curiosidade da criança que vai influenciar na relação afetiva e social da mesma”.

Nesta resposta, verifica-se a ciência da professora em relação ao auxílio que as atividades lúdicas propiciam, sobretudo, no que se refere às relações sociais e afetivas, pois brincando se estreita vínculos e se percebe novas realidades. Na visão da Professora E a atividade lúdica é: “Tudo aquilo que está ligado a brincadeiras e jogos, ou seja, uma maneira divertida de ensinar o aluno”. Para a Professora F a atividade lúdica significa: “Aprender

através das brincadeiras, dos jogos, com o objetivo voltado para aprendizagem na educação infantil”.

Planejamento envolvendo as atividades lúdicas

As atividades lúdicas assim como qualquer outro conteúdo tem seu objetivo, e deve ser planejada pelo professor, pois são importantes ferramentas facilitadoras de aprendizagem e devem ser bem utilizadas para que se possa contribuir na aprendizagem das crianças. Perguntou-se para as professoras se ocorre planejamento envolvendo atividades lúdicas? De que forma? Neste contexto percebe-se que todas as professoras incluem o lúdico no seu planejamento. Vejamos: Professora A: “Sim, procuro planejar as atividades, envolvendo o lúdico para torná-las significativas aos meus alunos que participam com entusiasmo, pois as mesmas fazem parte da rotina semanal e são desenvolvidas diariamente antes ou após o intervalo do recreio”. Professora B: “Sim, pois todas as nossas atividades requerem a utilização do lúdico para que a criança tenha o prazer de experimentar o novo”. Professora C: “Sim. Na escolar tem o momento do brincar e a orientação que temos dos coordenadores é para nós professores aproveitarmos este momento e incentivar a criança para aprender através do lúdico, ficar livre e sair da aula rotineira”. Professora D: “Sim, pois trabalhar com o lúdico requer planejamento. Precisamos ter domínio dos conteúdos para podermos relacioná-los de acordo com as atividades lúdicas e desenvolver um bom trabalho e com isso obter bons resultados na aprendizagem da criança”. Professora E: “Sim. Os jogos e as brincadeiras fazem parte do planejamento de qualquer escola, uma vez que se sabe que a criança precisa do lúdico para aprender”. Professora F: “Sim, pois é a partir do planejamento bimestral que organizamos as estratégias e as atividades para trabalhar na criança o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, intelectual e social”.

Ao utilizar os jogos percebe-se que as professoras se preocupam com o aprendizado que será proporcionado pelo jogo na criança, enquanto que a professora B leva em consideração os objetivos do jogo. Portanto, deve-se ressaltar que dependendo do jogo, da brincadeira utilizadas o objetivo deles complementa os objetivos das professoras.

4. Conclusões

Após obter as respostas das observações dos alunos e das entrevistas com as professoras, aplicadas na Escola Municipal de Educação Infantil O Pequeno Príncipe, Macapá/AP, pude analisar dados suficientes para responderem aos objetivos específicos estabelecidos para esta pesquisa.

Quanto ao alcance dos objetivos, a respeito do primeiro objetivo específico que tratou de verificar o envolvimento dos alunos nas atividades lúdicas como parte de seu processo de aprendizagem, concluiu-se que nas atividades que envolve o lúdico (massinha, quebra-cabeça, brinquedos, desenhos, jogos, leituras cantadas) com algum fim utilitário ou secundário, houve uma maior interação, espontaneidade, envolvimento, criatividade e participação dos alunos das Turmas.

Quanto ao alcance do segundo objetivo específico, identificar as ferramentas lúdicas que os professores utilizam diariamente em sala de aula, constatou-se que os jogos e brincadeiras mais usados pelas professoras são: massinha de modelar, pintura, rodas e cantigas, contar histórias, quebra-cabeça, jogo da memória, jogos matemáticos, brincadeiras

livres com brinquedos e atividades no parquinho da escola. Foi possível identificar que as professoras fazem o planejamento das aulas com as atividades lúdicas mensalmente. Pois elas percebem que para acontecer a aprendizagem e desenvolvimento da criança, o planejamento precisa ser eficaz, de acordo com a realidade dos alunos, ou seja, faz-se necessário que o professor tenha suas práticas pedagógicas organizadas, e suas ações devem ser precisas e objetivas.

Quanto ao alcance do terceiro objetivo específico, descrever como as atividades lúdicas podem ser excelentes recursos pedagógicos no contexto da Educação Infantil, concluiu-se que a relação do lúdico com o desenvolvimento infantil, traz contribuições para aprendizagem da criança, pois ela se torna mais espontânea, comunicativa, afetiva, criativa, assimilando novos conceitos, sendo fatores positivos para prosseguir o processo educativo. Percebeu-se que os jogos e as brincadeiras influenciam no desenvolvimento cognitivo e na socialização das crianças, revelando que as professoras percebem a importância do lúdico para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação dos alunos, além de proporcionar a possibilidade de ter aulas prazerosas, diferentes da rotina escolar.

5. Referências

- Ayres, S. N. (2013). *Educação Infantil: teorias e práticas para uma proposta pedagógica*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Acesso em 07 de jul. 2018
- Campoy, A. T. (2018). *Metodología de la investigación científica: manual para la elaboración de tesis y trabajos de investigación*. Asunción: Editorial Marben.
- Gil, A. C. (2018). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Kishimoto, T. M. (2015). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Cengage Learning.
- Marconi, M. D. A., e Lakatos, E. M. (2018). *Fundamentos da metodologia científica*. In *Fundamentos da metodologia científica em educação*. São Paulo: Atlas.
- Minayo, S. M. C. (2011). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Editora Vozes Limitada.
- Oliveira, Z. M. R. (2012). *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Rojas, U. (2012). *O lúdico na construção interdisciplinar da aprendizagem: uma pedagogia do afeto e da criatividade na escola*. Texto apresentado a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: ESTUDO DE CASO EM ARAPIRACA- ALAGOAS

Marques, Ângela Maria

Universidade Autônoma de Assunção

Araujo, Maria José de Brito

Universidade Autônoma de Assunção

Oliveira, Maria José H. Almeida de

Universidade Autônoma de Assunção

Carvalho, Maria Gorete C. de Queiroz

Universidade Autônoma de Assunção

Resumo

A Educação Infantil tem uma trajetória de lutas entre avanços e retrocessos. A reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e, as políticas públicas, direcionadas à primeira infância, incluíram a Educação Infantil no contexto da Educação Básica Brasileira, e tem como objetivo propiciar o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade. O presente trabalho tem como objetivo analisar as concepções de criança, infância e Educação Infantil no Brasil, destacando as políticas públicas brasileiras e sua importância para essa modalidade de ensino. A metodologia utiliza a abordagem qualitativa descritiva, revisão bibliográfica e pesquisa de campo em um Centro de Educação Infantil. Os autores que fundamentam essa pesquisa são Andrade (2010), Brasil (1996), Oliveira (2002) e Santana (2016). Assim, foi realizada uma pesquisa de campo em um Centro de Educação Infantil localizado no município de Arapiraca-Alagoas, onde aplicamos um questionário e entrevistamos seis professoras que atuam na Educação Infantil. O resultado da pesquisa aponta que as professoras estão conseguindo alinhar a sua prática pedagógica de acordo com as exigências das Políticas Públicas Educacionais. No entanto, ainda faz-se necessário que as professoras continuem a buscar sua formação continuada.

Palavras-chave: Educação Infantil. História. Políticas Públicas.

Abstract

Early childhood education has a trajectory of struggles between advances and setbacks. The reform of the Law of National Education Guidelines and Bases 9,394 / 96 published by

the National Curriculum Framework for Early Childhood Education (RCNEI) and public policies aimed at early childhood included early childhood education in the context of Brazilian Basic Education, and has its objective to promote the integral development of children from zero to five years old. This paper aims to analyze the conceptions of children, childhood and early childhood education in Brazil, highlighting the Brazilian public policies and their importance for this type of education. The methodology uses the qualitative descriptive approach, literature review and field research in a Center for Early Childhood Education. The authors who base this research are Andrade (2010), Brazil (1996), Oliveira (2002) and Santana (2016). Thus, a field research was conducted in a Center for Early Childhood Education located in Arapiraca-Alagoas, where we applied a questionnaire and interviewed six teachers who work in Early Childhood Education. The result of the research indicates that the teachers have been able to align their pedagogical practice in accordance with the requirements of the Public Educational Policies. However, it is still necessary that teachers continue to seek their continuing education.

Keywords: *Early childhood education. History. Public Policies.*

1. Introdução

O caminho percorrido pela Educação Infantil no Brasil foi difícil e lento, porque não houve de imediato uma compreensão sobre a importância dessa fase na vida das crianças, não era compreendido que as crianças pequenas precisavam de uma atenção diferenciada nos seus primeiros anos de vida. No entanto, não se podem menosprezar todos os avanços que houve na Educação Infantil nos últimos tempos, mas percebe-se que ainda se fazem necessárias diversas mudanças para diminuir a distância entre legislação e realidade nessa etapa da vida da criança.

De acordo com Sarmiento (2004) as crianças na Idade Média não apresentavam estatuto social e autonomia existencial, as mesmas eram vistas unicamente como seres biológicos. “Paradoxalmente, embora a história reveja a existência das crianças, seres biológicos, desde a Antiguidade, nem sempre houve infância, categoria de estatuto próprio”. (Sarmiento, 2004, p.11).

A Educação Infantil no Brasil passou por todo um marco histórico, tendo em vista que o país tenha seguido todas as mudanças dessa área no mundo, mas é claro que existem características que lhe são próprias. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, são as principais bases de ensino que auxiliam a educacional nacional brasileira, pois mostram que a criança sempre estará em processo de desenvolvimento, com isso espera-se que a escola auxilie-a com o objetivo de estimular a sua formação em todos os aspectos essenciais da infância. “A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e psicomotor, complementando a ação da família e da comunidade.” (Brasil, 1996).

Muitas reflexões foram feitas sobre a relevância da Educação Infantil na vida e

formação das crianças, o que acabou por despertar o interesse em investigar a história da Educação Infantil no Brasil. Desse modo, a problemática deste trabalho é: Os professores da Educação Infantil da cidade de Arapiraca-Alagoas estão preparados para desenvolver uma boa prática pedagógica tendo como norte as políticas públicas educacionais?

O objetivo deste trabalho é investigar as informações históricas sobre as concepções criança, infância e educação infantil, para explicar ou justificar acontecimentos atuais e, através destas informações, estimular a reflexão e o pensamento crítico diante de todos os desafios que encontramos na educação infantil, precisamente no município de Arapiraca, estado de Alagoas.

Arapiraca é um município brasileiro do estado de Alagoas, Região Nordeste do país. Principal cidade do interior do estado, sua população de acordo com estimativas de 2019, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é de 231.747 habitantes. O município de Arapiraca encontra-se localizado na região do agreste, no centro do estado de Alagoas, ocupando uma área em torno de 365,5 Km². Com sua localização estratégica, caracteriza-se como um polo regional de concentração de comércio e de serviços, envolvendo cerca de 30 municípios do agreste e do semiárido.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb) obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4^o e 8^o anos do ensino fundamental e 3^a série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar). O Ideb acontece no período de dois em dois anos e sua última atualização foi no ano de 2017, o qual tinha como meta na cidade de Arapiraca para as turmas de 4^o e 5^o anos do ensino fundamental 4.7, mas Arapiraca atingiu a marca de 5.0, média histórica para o município.

Deste modo, a temática relacionada à primeira infância tende a focar no processo histórico da educação infantil, tendo como norte o desenvolvimento adquirido pela criança ao longo da infância e sua inserção na educação infantil. Com isso surgiram inquietações que fizeram com que este tema fosse abordado, destacando que durante muitos séculos, o cuidado e a educação das crianças pequenas, eram vistos como tarefa única e de responsabilidade da mãe ou de outras mulheres.

2. Metodologia

A pesquisa realizada apresenta a seguinte questão norteadora: Os professores da Educação Infantil da cidade de Arapiraca-Alagoas estão preparados para desenvolver uma boa prática pedagógica tendo como norte as políticas públicas educacionais? Partindo dessa problemática, este estudo tem como objetivo geral analisar as informações históricas sobre as concepções de criança, infância e educação infantil no Brasil. E como objetivos específicos descrever a trajetória da educação infantil no Brasil, destacando algumas políticas públicas que beneficiaram a educação infantil ao longo do tempo, citando sobre o processo de desenvolvimento das crianças na educação infantil, e enfatizando o brincar, o cuidar e o educar no desenvolvimento das crianças.

Com a finalidade de acatar o objetivo da pesquisa a metodologia utilizada assume a concepção de pesquisa qualitativa descritiva, revisão bibliográfica e pesquisa de campo em um Centro de Educação Infantil localizado no município de Arapiraca – Alagoas, onde foi

aplicado um questionário com perguntas que tratam prioritariamente da importância da educação infantil, a preparação dos docentes e as políticas públicas disponíveis para a Educação Infantil. Foram entrevistadas 6 (seis) professoras que atuam na educação infantil na rede pública de ensino do município de Arapiraca – Alagoas.

No que se refere à pesquisa qualitativa, segundo Moresi (2003, p. 69) “A pesquisa qualitativa ajuda a identificar questões e entender porque elas são importantes. Com esse objetivo [...] também é importante trabalhar com uma amostragem heterogênea de pessoas [...]”. “Nas pesquisas descritivas, normalmente, os pesquisadores possuem um vasto conhecimento do objeto de estudo, em virtude dos resultados gerados por outras pesquisas”. (Gil, 1999; Cervo; Bervian, 2002).

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas alcance informações a respeito de determinado assunto, mediante um diálogo de natureza profissional. É uma metodologia utilizada na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (Marconi; Lakatos, 2003, p.195).

Os autores que fundamentam essa pesquisa são Andrade (2010), Brasil (1996), Oliveira (2002), Santana (2016).

3. Resultados

A infância e a educação infantil no Brasil

3.1. Concepções de infância e educação infantil no Brasil

A infância é um tema que vem sendo discutido em um campo de estudos com atenção em várias áreas do saber, porém focados em divergentes abordagens, aspectos e critérios, pelos quais definiram distintas imagens sociais sobre as crianças. É nesta etapa que a criança se desenvolve, é o período de descobertas do mundo, ver, ouvir, sentir, tocar. Mas nem sempre foi assim, anteriormente não existia uma valorização da criança como indivíduo, havia criança, mas não existia o conceito de infância.

Os conceitos de infância podem retratar diversos significados, de acordo com os referenciais que forem utilizados. “A palavra infância evoca um período que se inicia com o nascimento e termina com a puberdade.” (Andrade, 2010, p. 53). De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Federal 8.069/90 (Brasil, 1990), designa criança o indivíduo na faixa etária de 0 até 12 anos incompletos.

A concepção de educação infantil no Brasil seguiu concomitante ao processo histórico da infância. Durante muitos séculos o cuidado e a educação das crianças pequenas eram tarefas de incumbência familiar, sobretudo da mãe e de outras mulheres. Como matriz educativa prioritária, assim, predominava a preferência da família para a educação das crianças.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica no Brasil. É a fase em que as crianças estão em creches e pré-escolas na busca de uma ação integrada, incorporando as atividades educativas, os cuidados que elas necessitam e suas brincadeiras. Tal compreensão contemporânea da educação infantil como direito caracteriza-se como

conquista a partir de muitas e longas lutas na história da sociedade brasileira.

3.2. Contexto Histórico da Infância no Brasil

As concepções de infância sofreram alterações significativas ao longo da história. Entender como foram formadas essas concepções, através de uma análise do ponto de vista histórico, pode-se evidenciar muito sobre como se configura a infância nos dias atuais. Segundo Andrade (2010), a concepção de infância como construção social, ideia propagada pelo historiador francês Philippe Ariès (1986), evidencia relevantes contribuições referentes ao estudo das imagens e concepções da infância no decorrer da história.

No Brasil, a história da infância acontece no cenário das mudanças societárias. Com a chegada dos Jesuítas no país no século XVI, foram configuradas infâncias distintas, orientadas por diferentes projetos educativos. Os Jesuítas concebiam a infância como um momento de “iluminação e revelação”. (Andrade, 2010, p. 52).

A sociedade brasileira durante o período Colonial e Imperial tratava de forma distinta as crianças, a falta de infância era cruel. Para as populações menos abastadas, entre brancos e mestiços no Brasil Colonial, o tratamento às crianças não se distinguia dos demais, em todas as classes sociais o sentimento de infância era visivelmente ausente. Somente com a institucionalização da escola é que o conceito de infância começa lentamente a ser alterado. O sentimento de infância nasce no Brasil no século XIX, com a necessidade da instrução e da ampliação das escolas para atender o avanço social da época.

Por volta do século XIX passando para o século XX, é que a criança e seus comportamentos são cada vez mais objeto de estudo de pesquisadores da Psicologia, Sociologia, Antropologia, Educação e áreas afins, com o intuito de compreender as mudanças que ocorreram na concepção de infância (Oliveira, 2002).

Tal compreensão provocou uma pressão sobre o Estado, por meio da sociedade organizada levando a avanços na legislação, em relação aos direitos da criança, que no caso do Brasil estão firmados em alguns documentos, dentre eles podemos citar a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei Federal 8.069/90). Com a implementação dessas e outras Leis, é que o Estado assume suas responsabilidades sobre as crianças e adolescentes, tornando-os sujeitos de Direitos.

Percebe-se que o reconhecimento dos direitos da infância e da condição da criança como sujeito de direitos é um acontecimento recentemente legitimado na história brasileira. Assim, a história dos direitos da infância e da criança, é considerada uma construção social caracterizada pela condição paradoxal quanto ao reconhecimento da necessidade do direito e aos obstáculos para sua efetivação.

3.3. A Educação Infantil e suas Políticas Públicas

Antes das criações das creches, uma instituição destinada à primeira infância no Brasil foi a roda da Misericórdia ou dos expostos, criada em 1726, instalada em conventos, hospitais ou casa de misericórdia, em que as crianças eram abandonadas por seus pais. Quase por um século e meio a roda de expostos foi praticamente a única forma de assistência à criança abandonada em todo o Brasil. A mortalidade dos expostos, assistidos pelas rodas ou criados em famílias substitutas, sempre foi mais elevada de todos os segmentos sociais do Brasil, em todos os tempos.

Enquanto ainda se debatia a questão da infância, eram criados, nos anos de 1875 na cidade do Rio de Janeiro e em 1877, em São Paulo, os primeiros jardins-de-infância a

encargo de entidades privadas e, só alguns anos mais tarde, foram inauguradas as instituições públicas para infância.

Após a Proclamação da República no país, ocorrida em 1889, abriu-se um cenário de renovação ideológica, que trouxe modificações também para a questão social, e foram observadas algumas iniciativas de proteção à infância ainda que de certo modo isoladas com a criação de entidades de cuidado e amparo. Mas, ainda não se sabia o que fazer com os filhos dos escravos, já que esses não poderiam mais assumir a condição de vida dos seus pais, e, de outro lado novos abandonos de crianças foram surgindo juntamente com a busca de novas soluções para resolver o problema da infância, na qual ainda representava apenas uma arte de varrer o problema para debaixo do tapete.

O reconhecimento dos direitos da infância e da condição da criança como sujeito de direitos é fato recente na história brasileira e em outros países do mundo. A educação infantil no Brasil passou por todo um processo histórico marcado por grandes discussões, o nosso país tem acompanhado a história dessa área no mundo, mas é claro, que existem características que lhe são próprias. Vale destacar que no Brasil até meados do século XIX, não existia atendimento adequado em instituições, creches ou parques infantis para as crianças pequenas.

No século XX, a urbanização e a industrialização nos centros urbanos ficaram maiores, criando uma série de efeitos que causaram modificações a estrutura familiar tradicional se tratando do cuidado com os filhos. Só a partir dos anos de 1960, é que houve profunda mudança de modelo e de orientação na assistência à infância abandonada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Nacional aprovada em 1961 (Lei 4024/61) aprofundou a perspectiva apontada desde a criação dos jardins-de-infância: sua inclusão no sistema de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Nacional, Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, quando se refere ao ensino para crianças cita que “§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.” (Brasil, 1971).

Com a inserção da Constituição de 1988, a Educação Infantil ganha expressão, quando em seu artigo 208, inciso IV, estabelece a “garantia de atendimento em creche e pré- escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Dentre outras legislações posteriores passando a ter a criança desta faixa etária como referência, com destaque para o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990–Lei nº 8.069/90 (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (LDBEN), o Plano Nacional de Educação de 2001 – Lei nº 10.172/01 (PNE), entre outras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios brasileiros. Dessa forma a LDBEN 9394/96 infere que “A educação infantil se dará em creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 6 anos) – É gratuita, mas não obrigatória. É de

competência dos municípios.

Foi sancionada em 2006 a Lei nº 11.274 que regulamenta o ensino fundamental de nove anos. No Ensino Fundamental de nove anos, o objetivo é assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidade de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade. No seu artigo 2º explicita: “Art.2º A organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura: Etapa de ensino - Educação Infantil - Creche: Faixa etária - até 3 anos de idade - Pré-escola: Faixa etária - 4 e 5 anos de idade.”

Em 1998, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Esse material é mais uma contribuição para o professor de Educação Infantil, visto que sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais.

No dia 6 de abril de 2017, a proposta da Base Nacional Comum Curricular - BNCC foi entregue pelo Ministério da Educação – MEC e a Lei 9131/95, coube ao Conselho Nacional Escolar - CNE, como órgão normativo do sistema nacional de educação, fazer a apreciação da proposta da BNCC para a produção de um parecer e de um projeto de resolução que, ao ser homologado pelo Ministro da Educação, se transformou em norma nacional.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada em dezembro de 2017, após um processo de construção democrático e participativo, que contou com contribuições de educadores, especialistas e organizações não governamentais, normatizada pelo Conselho Nacional de Educação. Em 2018, todos os estados firmaram regime de colaboração com os municípios para a construção dos currículos dos territórios alinhados à BNCC. Até junho de 2019, 22 estados aderiram os novos referenciais curriculares alinhados à BNCC, como também a formação continuada dos professores.

3.4. Análise dos dados coletados

Os dados coletados com os professores consistem na obtenção de informações, concepções e/ou entendimento dos mesmos sobre a Educação Infantil. Quais concepções fundamentam as práticas pedagógicas dos professores? Destacando que todas as docentes atuam na mesma instituição escolar.

Para preservar a identidade das entrevistadas, foram utilizados nomes fictícios para as seis professoras. Como pode ser observado na tabela abaixo, com as características das entrevistadas:

Nº	NOMES	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE (educação infantil)
1	Ana	Graduação Pedagogia	15 anos
2	Maria	Graduação Pedagogia	20 anos
3	Bruna	Graduação Pedagogia	5 anos

4	Carla	Graduação Pedagogia	3 anos
5	Diana	Graduação Pedagogia	3 anos
6	Eliane	Graduação Pedagogia	3 anos

Analisando as informações acima, é notório que todas as docentes entrevistadas possuem graduação em Pedagogia, assim como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em relação à formação acadêmica deste profissional. Com relação ao tempo de experiência na educação, o mesmo varia de 3 a 20 anos.

Assim, Brasil (1996) destaca que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) [...] Art. 62-

B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017) (BRASIL, 1996). A seguir apresentaremos os relatos das entrevistadas durante o processo de pesquisa:

Qual a concepção de infância atualmente?

Ana: “Infância é o momento mais importante na vida de um indivíduo, é onde a criança precisa de todo amor e cuidado de todos que fazem parte da sua vida, principalmente nas escolas onde se deve cuidar, educar e brincar oferecendo aprendizado à criança”.

Maria: “Muito diferente de tempos passados, nos dias de hoje a infância é percebida como um momento importante na vida e formação de um indivíduo, visto que é os princípios e aprendizados da infância que servirão de base pra toda vida”.

Bruna: “É o período do desenvolvimento dos indivíduos que vai desde o nascimento até a adolescência, destacando que é na infância onde acontece a formação mais importante na vida de uma pessoa, então todo amor e cuidado são necessários”.

Carla: “A concepção de infância é bem diferente da qual já teve um dia, pois hoje é assegurado por lei a toda criança o cuidado físico, emocional, educação e lazer, para que haja um desenvolvimento adequado da mesma”.

Diana: “A infância é a fase mais importante do desenvolvimento do indivíduo, sendo fundamental que se tenha uma educação de qualidade e um ambiente familiar adequado”.

Eliane: “A concepção de infância gira em torno da criança, uma vez que é o período onde a mesma constrói as bases essenciais para a formação do indivíduo como um todo. Destacando a importância do brincar, cuidar e educar nas instituições infantis.”.

Diante das respostas podemos observar que todas as professoras reconhecem a importância da Educação Infantil na vida e formação da criança, onde a maioria destaca o cuidar, brincar e educar nas instituições de educação infantil, visto que a infância é a fase de desenvolvimento mais importante na vida do indivíduo. Assim, segundo Santana (2016, p.9) “a infância é a primeira fase da vida do sujeito, mas suas particularidades devem ser preservadas, pois a essência da infância é o brincar, recurso fundamental no desenvolvimento e formação integral da criança”.

A sua formação lhe preparou para atuar na sala de aula? Você se sente preparado para trabalhar com crianças?

Ana: “Sim, me sinto preparada”.

Maria: “Sim, apesar das dificuldades enfrentadas, me sinto segura em sala de aula”. Bruna: “A graduação foi fundamental para minha preparação, mas o Programa Institucional de Iniciação à docência (PIBID) enriqueceu ainda mais minha qualificação”.

Carla: “Sim, sempre procuro novas práticas para sala de aula que envolva as crianças, isso facilita muito meu trabalho no dia a dia”.

Diana: “Sim, sempre busco meios de superar minhas dificuldades”.

Eliane: “Me sinto preparada, pois trabalhar com criança é um aprendizado constante”.

Na análise das respostas pudemos constatar que as profissionais se sentem preparadas para estarem em sala de aula, destacando que para ser um bom professor da pré-escola, não basta somente interagir com crianças, ensinar um público infantil requer habilidades específicas, o professor da Educação Infantil precisa ser paciente, estar empolgado com as aulas, acreditar nos alunos e encorajá-los, ser criativo, saber o momento certo para ser flexível etc.

Quais são as políticas públicas da Educação Infantil que você conhece? E as mesmas suprem as necessidades da Educação Infantil?

Ana: “Programa Caminho da Escola, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), porém são insuficientes para atender todas as dificuldades”.

Maria: “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), Programa Escola Acessível, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e o Programa Caminho da Escola, apesar de serem muitos bons, são necessários mais investimentos”.

Bruna: “O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Proinfância, porém acredito que seja necessário programas mais direcionados à Educação Infantil”.

Carla: “O bolsa família, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), caminho da escola, acredito que todos os programas ofertados pelo governo quando bem direcionados suprem as necessidades da Educação Infantil”.

Diana: “O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), bolsa família, caminho da escola, Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), várias são as propostas direcionadas a esta modalidade, suprimindo suas principais necessidades”.

Eliane: “O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

(FUNDEB), caminho da escola, Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Proinfância, e bolsa família, todos são fundamentais para a Educação Infantil”.

É notório que as entrevistadas citam basicamente os mesmos programas, enfatizando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são políticas públicas que atendem a Educação Básica.

Encontra alguma dificuldade em planejar atividades de acordo com as exigências das políticas para a Educação Infantil, bem como a Base Nacional Comum Curricular-BNCC?

Ana: “Sim, porém temos que trabalhar aliando a proposta pedagógica a BNCC e isso ainda é um pouco complicado, porque é tudo novo, tudo mais detalhado”.

Maria: “Sim, estou encontrando dificuldades, mas estou buscando melhorar a cada dia em como planejar as atividades de acordo com a BNCC”.

Bruna: “Sim, porque temos que estudar muitas leis educacionais e agora tem a BNCC que é algo novo ainda, mas é uma base muito boa para a educação”.

Carla: “Sim, mas ainda estou me acostumando com alguns documentos, e a BNCC é um deles, porque é algo novo para os professores”.

Diana: “Sim, mas preciso de maiores explicações para saber se se estou planejando realmente certo, pois ainda me sinto bastante insegura”.

Eliane: “Sim, logo no início foi difícil, porém com o passar do tempo e as orientações das formações que a prefeitura oferece está ficando mais fácil”.

Nestas respostas é possível perceber que as professoras possuem dúvidas na hora de realizar seus planejamentos de acordo com as políticas educacionais, principalmente quando se trata da Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, (2017) “A entrada na creche ou na pré- escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada”. Neste sentido, é fundamental que o professor compreenda como se dá a Base Nacional Comum Curricular nesse segmento e quais são as aprendizagens que a criança deve desenvolver. Ressaltando que a BNCC não invalida os documentos e leis que já estão postos.

4. Discussão

Neste momento do trabalho faz-se necessário mencionar que o questionário aplicado às professoras, tomado como pesquisa de campo, foi sucinto, e não pretende concluir que o levantamento das concepções de seis professores acerca das práticas dos professores da educação infantil possa ser generalizado, mas que a partir de tal análise de dados, observaram-se alguns pontos em comum e outros pontos divergentes nas respostas obtidas.

Nesta pesquisa, a cada pergunta respondida, trouxe importantes observações, por exemplo: No questionamento “**Qual a sua formação e há quantos anos atua como**

professor (a) da Educação Infantil?” – Todas as professoras são graduadas em Pedagogia.

Em relação ao tempo de atuação, duas professoras disseram atuar há mais de 10 anos e quatro professoras disseram atuar há menos de 3 à 5 anos.

No questionamento **“Qual a concepção de infância atualmente?”** – As entrevistadas mostraram-se conhecedoras sobre as concepções de infância, bem como algumas fizeram um paralelo com a grande evolução que tivemos ao longo da história da Educação infantil. Destacando ainda a importância de proporcionar a criança uma infância digna, de afeto, cuidado e educação para seu pleno desenvolvimento, destacando o cuidar, brincar e educar nas instituições de educação infantil.

No questionamento **“A sua formação lhe preparou para atuar na sala de aula? Você se sente preparado para trabalhar com crianças?”** – Todas as respostas obtidas diziam que sim, as justificativas eram bem parecidas, nas visitas feitas em sala de aula foi observado que as crianças se sentiam à vontade, em um ambiente acolhedor, onde elas brincavam e interagiam com tranquilidade. O espaço da sala para Educação Infantil estava adequado ao desenvolvimento das atividades das professoras.

O questionamento **“Quais são as políticas públicas da Educação Infantil que você conhece”? Elas suprem as necessidades da Educação Infantil?”**- A maioria das professoras entrevistadas citaram as mesmas políticas públicas, porém em relação se são suficientes para suprir as necessidades da Educação Infantil, as falas se divergem um pouco, pois algumas apontam o mau planejamento e execução desses programas, e outra parte relata que são suficientes para atender a modalidade da Educação Infantil.

Na pergunta **“Encontra alguma dificuldade em planejar atividades de acordo as exigências das políticas para a Educação Infantil bem como a BNCC?”**– A BNCC ainda é algo novo, e como tudo que chega de repente causa estranhamento, como foi relatado por todas as docentes, algumas dificuldades persistem nos momentos do planejamento, entretanto, os professores têm buscado, cada vez mais, se apropriarem do conhecimento nos momentos de formações para minimizar as dificuldades na utilização da Base Nacional Comum Curricular, em desenvolver as habilidades e competências para Educação Infantil.

Sabe-se que o professor da educação infantil precisa ser ativo. O ideal para essa etapa da educação seria que a criança aprendesse por meio de brincadeiras, é o famoso “aprender brincando”. Tanto o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI), bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de outras diretrizes educacionais trazem propostas para serem adequadas ao currículo das instituições.

Diante do exposto, nota-se a importância e a complexidade da educação infantil. Considera-se que a finalidade da pesquisa em trazer informações respeitáveis sobre o processo histórico que cerca a infância, criança e educação infantil foi parcialmente alcançada. Assim as propostas educacionais direcionadas a educação infantil e os principais documentos que norteiam a etapa ressaltam a importância de fazer planejamentos diferenciados, visando uma prática pedagógica lúdica para que a criança aprenda brincando, pois acredita-se que a ludicidade deve nortear as práticas e conteúdos escolares, de modo que as crianças reconheçam a escola como um espaço de exploração, experimentação, e que contribua para o desenvolvimento social, físico, afetivo, cognitivo e psicológico das

crianças.

5. Referências

- Andrade, L. B. P. (2010). *Educação infantil: Discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo; UNESP.
- Ariès, P. (1978). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro; Zahar. Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/arapiraca/panorama>> Acesso em: 11 de Dez de 2019.
- Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 11 de Dez de 2019.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 de Dez de 2019.
- Brasil. (2017). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2017*. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=8432273>>. Acessado em: 10 de Dez de 2019.
- Brasil. (2017). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2017*. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=8432273>>. Acesso em: 10 de Dez de 2019.
- Brasil. (2006) *Lei nº 11.274, de 20 de dezembro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade*. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 30 out. 2019.
- Brasil. Decreto. ECA. (2001). *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8069, de 13/07/90*. Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Niterói.
- Brasil. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF.
- Brasil. (1996) *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brasil. (1988). *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em 1 de dez. de 2019.
- Brasil. (1971). *Lei nº 5692/1971, de 11 de agosto de 1971 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 30 Nov. 2019.
- Brasil. (1961). *Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961 - Diretrizes e Bases da*

- Educação Nacional. Disponível em: <
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 Nov. 2019.
- Cervo, A. L.; Bervian, P. A. (2002). *Metodologia científica*. São Paulo: Prentice Hall. Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Lakatos, E. M.; Marconi, E. de A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas. Disponível em: <
http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india> Acesso em: 11 de Dez de 2019.
- Moresi, E. (Org.) (2003). *Metodologia da Pesquisa*. Disponível em: <
<http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>> Acesso em: 12 de Jun. de 2019.
- Neto, J. C. S. (2000). *História da Criança e do Adolescente no Brasil*. Revista unifeo, revista semestral do Centro Universitário FIEO – ano 2, nº 3.
- Oliveira, Z. R. D. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Santana, K. C. Mata, A. A. R. (2016). *A importância da educação infantil para o desenvolvimento do indivíduo*. Natal. Disponível em: <
http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV05_6_MD1_SA17_ID2022_09062016000008.pdf> Acesso em: 11 de Jun. de 2019.
- Sarmiento, M. J. (2004). *A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade*. In: GARCIA, R. L., LEITE FILHO, A. (Org.). Em defesa da educação infantil, Rio de Janeiro: DP&A.

ENSINO HÍBRIDO: PODCAST COMO INSTRUMENTO AUXILIATÓRIO DE PREPARAÇÃO PARA O ENEM NA DISCIPLINA DE FÍSICA

*(Hybrid education: podcast as an energy preparation instrument for enem in physics
subject)*

Xavier, Lucas Antonio

Escola Estadual Coronel Gomes de Oliveira

Carraro de Oliveira, Bruna

Escola Estadual Prof.^a Filomena Quitiba

Resumo

A participação em atividades desenvolvida com o uso da metodologia do ensino híbrido é fortemente recomendada para potencializar os resultados dos alunos da educação básica. Para otimização do rendimento, em avaliações externas, deve haver, concomitantemente, uma aderência ao trabalho que visa o protagonismo do educando. O objetivo é estimular os estudantes e proporcionar condições de serem protagonistas na construção de seu conhecimento na disciplina de Física para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Foi explorado pelos alunos da escola Coronel Gomes de Oliveira, mapas mentais, competências e habilidades do Enem na produção de podcast, com utilização de computadores; internet, livros didáticos, dispositivos móveis dos alunos, questões do Enem e Programa Sedu Digit@l. A produção obtida gerou mais de 300 podcasts, 90% realizados corretamente, outros 10% reconheceram ter falhado em partes da atividade. Portanto, a metodologia ativa adotada alternou momentos de aprendizagem individual sem abandonar as aulas expositivas, foi executada com sucesso pelos alunos alcançando resultados satisfatórios. A utilização do podcast, com transmissão de arquivos multimídia, como recurso mediador coaduna com a escola do século XXI, melhor aprendizagem, criando a cultura de autoria estudantil, explorando suas potencialidades na educação básica da instituição de ensino.

Palavras-chaves: *enem; física; ensino híbrido; podcast*

Abstract

The participation in activities developed using the methodology of hybrid education is strongly recommended to enhance the results of students of basic education. For performance optimization, in external evaluations, it might have, concomitantly, an adherence to the work that aims the protagonism of the student. The goal is to stimulate students and provide conditions to be protagonists in building their knowledge in the Physics subject for the National

High School Exam (Enem). It was explored by the students from Coronel Gomes de Oliveira school, mind maps, skills and abilities of Enem in the podcast production, using computers; Internet, didact books, student mobile devices, Enem questions ande the Sedu Digit@l

Program. The production obtained generated over 300 podcasts, 90% performed correctly, another 10% acknowledged having failed in parts of the activity. Therefore, the active methodology adopted alternated moments of individual learning without leaving the lectures, was successfully performed by students achieving satisfactory results. The use of podcast, with transmission of multimedia files, as a mediator resource in line with the 21 st century school, better learning, creating the culture of student authorship, exploring their potentialities in the basic education of the educational institution.

Keywords: *enem; physics; hybrid education; podcast*

1. Introdução

Neste século XXI percebemos a presença cada vez maior de portais educacionais no ciberespaço voltados para a melhoria do ensino que valoriza a inclusão de tecnologias para alavancar o aprendizado dos alunos, sua motivação, engajamento e maior participação no processo da sua aprendizagem. Levy (1999) sintetiza que o ciberespaço é “como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”. É tradição na escola solicitar seminários aos alunos para prepará-los para o Enem, mas a prática apresenta resultados insatisfatórios. Moran (2004) mostra que “a escola pode ser um espaço de inovação, de experimentação saudável de novos caminhos”. Entretanto, urge a necessidade de direcionar os alunos num patamar de melhor aproveitamento para avaliações como a do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O uso de *podcast* é recorrente nos grandes jornais de circulação nacional, fazem uso como recurso multimídia para transmissão de arquivos na *Internet*, sendo possível ao ler um jornal você optar em ouvir ao invés de ler a matéria. Entretanto, é uma opção sua adoção em ambiente escolar.

A escola pública da rede Coronel Gomes de Oliveira é a única de ensino médio do município de Anchieta, Estado do Espírito Santo, Brasil, possui clientela com característica muito diversificadas quanto aos aspectos: social-econômico, cultural e religioso, sendo em sua maioria filhos de pescadores, comerciantes, agricultores e funcionários públicos. Acreditamos da necessidade de despertar o alunado para o seu projeto de vida, ou seja, seu futuro. O cenário é propício, mas, carente de mudanças, o desempenho dos alunos no Enem, na área de Ciência da Natureza, composta pelas disciplinas de Biologia, Física e Química, é abaixo de 50%, ilustrado na tabela 1, sendo nosso maior problema. A proposta de incluir o ensino híbrido, por meio do recurso *podcast* na escola, tem como propósito buscar caminhos para os alunos adquirirem o conhecimento. Moran e Bacich (2015, p. 22) pontuam que “híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos”.

Tabela 1: Desempenho dos alunos da escola no Enem, período 2009 a 2017

Edições do Enem	Ciências da Natureza	Coronel Gomes de Oliveira
2009	1000 pontos	482
2010	1000 pontos	475
2011	1000 pontos	457
2012	1000 pontos	466

2013	1000 pontos	481
2014	1000 pontos	491
2015	1000 pontos	475
2016	1000 pontos	482
2017	1000 pontos	496

Fonte: <http://educacaoemfoco.sedu.es.gov.br> (adaptação dos autores, 2018)

Entretanto, com a iniciativa de implementar o ensino híbrido, com a proposição de *podcasts*, aponta-se um caminho que pode direcionar ao sucesso, carimbando vaga em instituições de ensino superior públicas ou privadas. De acordo com Bottentuit Junior (2013):

O podcast é um arquivo em áudio (em alguns casos, também pode combinar o uso de vídeo) que pode ser gravado tanto pelo professor como pelo aluno, possui pequenas dimensões e as temáticas são variadas, desde um conceito até mesmo um feedback sobre um trabalho realizado (BOTTENTUIT JUNIOR, 2013).

A nova metodologia ajuda na reorganização do tempo e do espaço da aula. Além dos papéis de aluno e educador, que se concretizam nas diferentes composições de trabalho com bom entrelaçamento que amplia a aprendizagem dos alunos.

Portanto, como levar os estudantes a serem protagonistas na construção do conhecimento, por meio de uma ciência transformadora? Como inovar em sala de aula no século XXI utilizando tecnologias? São questionamentos frequentes em nossa prática pedagógica. Diante das inovações procuramos enxergar as oportunidades afim de buscar melhores resultados junto aos alunos. A proposta do trabalho com *podcast* é no intuito de levar o educando para o centro da proposta educacional com abordagem em seu protagonismo, e não no professor como estrela do processo educativo.

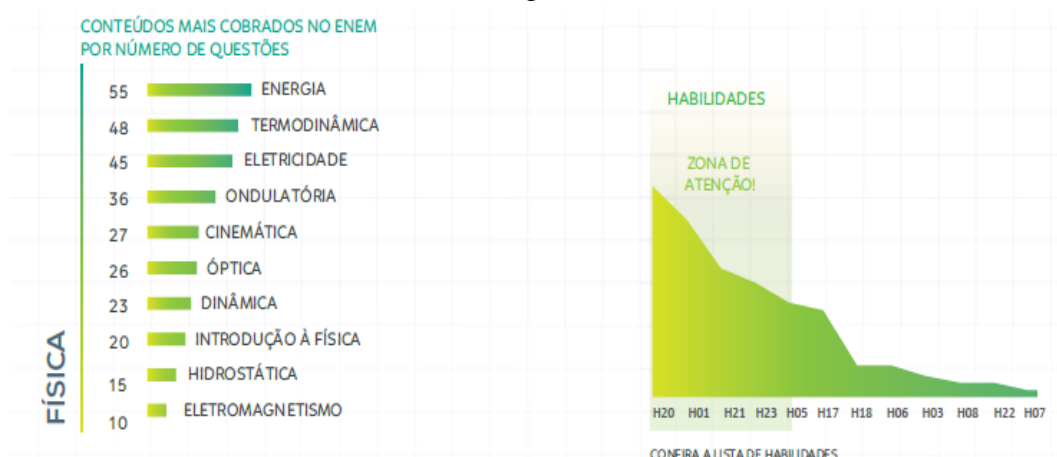
Nosso objetivo de implementar o uso do *podcast* é dar a escola possibilidade de impactar nos resultados dos alunos, no que tange as avaliações do Enem, permitindo a construção de uma conexão mais íntima do conhecimento adquirido com aplicação às necessidades prementes da comunidade local. Haja vista que a problemática é o baixo desempenho no Enem. Assim, nosso objetivo geral é estimular o aluno do ensino médio a se preparar para o Enem através do ensino híbrido. Para respondê-lo propomos dois objetivos específicos, proporcionar o educando condições de serem protagonistas na construção de seu conhecimento de Física a partir da sua própria ação utilizando instrumentos e informações proporcionados pela tecnologia e, explorar a construção de mapas mentais, as competências e habilidades exigidas pelo Enem.

Portanto, na busca para responder a problemática, e, também os objetivos, acreditamos que o *podcast* pode ser o diferencial na disciplina de Física de preparação para o Enem, ao utilizarem os áudios para comunicarem ideias, que pode ser ouvido em qualquer momento. Para Pisa (2012, p. 72) citado por Bottentuit Junior (2013): "o podcast é uma evolução tecnológica que pode servir para alavancar e apoiar as antigas e/ou tradicionais formas de educação, mas também, a ela, está reservada a possibilidade de transformação da aprendizagem". A inserção do *podcast* na escola, por via de regra, cria a cultura de autoria entre os estudantes do ensino médio.

2. Métodos

A presente investigação apresenta os procedimentos com o objetivo de buscar evidências e subsídios para responder às questões do trabalho: *como levar os estudantes a serem protagonistas na construção do conhecimento, por meio de uma ciência transformadora? Como inovar em sala de aula no século XXI utilizando tecnologias?* na Escola Estadual do Ensino Fundamental e Médio Coronel Gomes de Oliveira, localizada no Município de Anchieta, Estado do Espírito Santo, Brasil. O *podcast* é apresentado como um recurso que pode ser utilizado pelos alunos para melhor preparação para as provas do Enem. Em 2018, foi realizada uma avaliação diagnóstica dialógica para checar os conhecimentos prévios dos alunos das três séries do ensino médio objetivando auxiliar aluno e professor no processo ensino-aprendizagem no decorrer do processo. O mapeamento dos pontos fracos e a visualização da necessidade de intervenção relacionada aos conteúdos de Física e habilidades requeridas no Enem, ilustrado na Figura 1, foi posta em prática com o projeto de produção de *podcast* como elemento de ancoragem do conhecimento. Campoy (2016, p.36) mostram que uma “investigação cumpre com determinados requisitos, isto é, é estruturado, que utiliza uma metodologia para resolver problemas e gerar novos conhecimentos de natureza geral”.

Figura 1: Conteúdos de Física cobrados nas provas do Enem e as habilidades mais exigidas



Fonte: Plataforma AppProva

O trabalho se sustentará no Paradigma Interpretativo, pois o objeto da problemática é conhecer uma situação e compreendê-la através da visão dos sujeitos, os dados para a investigação surgirão através de questionário com quatro questões e análise dos slides coletados. Conforme Erikson (1986, p.127), “o objeto da investigação social interpretativa é a ação e não o comportamento”, demonstrado pela estreita relação entre o *podcast* e os *slides* de Física, conforme metodologia utilizada pelos alunos. A investigação é do tipo descritiva, Gil (2008, p. 28) mostra que “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. A atividade envolveu uma população de 300 alunos das três séries do ensino médio.

Na 1ª fase do projeto (pesquisa) os alunos dos primeiros anos realizaram a tarefa com questões que abordavam conteúdos de cinemática: movimento uniforme; movimento uniformemente variado, lançamento vertical, queda livre. Para os alunos dos segundos anos foi dado como tarefa fazer abordagem de conteúdos além dos citados anteriormente, acrescentamos outros como: leis de Newton, estática, gravitação universal, energia mecânica e suas modalidades, hidrostática e respectivos teoremas, termometria, dilatação térmica, calorimetria e mudança de fase. Atendendo aos alunos dos terceiros anos foi solicitado que considerassem todos os conteúdos dos primeiros e segundos anos, incluindo os tópicos, transmissão de calor, gases e termodinâmica. Assim, cada aluno respondeu sua questão de acordo com seu conhecimento prévio e de seu grau de escolaridade.

Em sala de aula ao realizar as oficinas pedagógicas foram utilizados computador, *data show*, caixa de som, fone de ouvido com microfone. Os passos a passo são simples ao utilizar os recursos proporcionados pelo *PowerPoint* encontrados no computador. Primeiramente ir a todos os “Meus programas”, clicar em *Microsoft Office* e depois em *Microsoft Office PowerPoint*. Com antecedência fora preparado *slides* para exemplificar e ganhar tempo. Para gravar o áudio é só clicar em apresentação de *Slides*, ao abrir a janela basta clicar “gravar narração” e depois clique em “ok”, a página do *Slide* se expande ocupando toda a tela do computador. Assim que aparecer os conteúdos comece a falar/explicar o trabalho. Para terminar basta clicar na tecla “Esc” do teclado do computador e depois salvar o documento. Na parte inferior de cada página do *Slide* fica registrado o símbolo do alto falante, assim mostra que tem áudio. Para ouvir basta colocar para apresentação. Posteriormente, os alunos se organizaram para fazer seus *podcasts* com uso de vários recursos, tais como, Programa Sedu Digit@l, dispositivos móveis, microfone, *notebook*, livros de Física e as questões do enem de avaliações anteriores.

A 2ª fase do projeto (produção de *podcast*). Foi solicitado um mapa mental/conceitual contendo o percurso seguido até obter o produto final, que foi a produção do *podcast*. O propósito do mapa foi mostrar que faz parte de uma estratégia de estudo, uma visão do todo. Além do mapa mental/conceitual os alunos deveriam deixar registrado no *podcast* a competência e habilidade relacionada à sua questão do Enem, pois é a forma de como será avaliado quando vier fazer a prova. Assim, como a síntese dos conteúdos de Física presente na questão do Enem. Para finalizar o trabalho o educando coloca a questão do Enem e sua respectiva resolução, para ser explicada em áudio. A adesão ao ensino híbrido que mescla aulas tradicionais e uso de tecnologias, direcionando os educandos à personalização do ensino, tão importante hoje em dia, teve boa compreensão dos alunos.

Ao final do projeto os alunos tiveram que responder um questionário com quatro questões:

- Indique dois pontos que você gostaria de destacar para os alunos em sua apresentação. Justifique.
- Indique dois pontos que você supõe que os alunos mais irão te questionar com perguntas e o porquê o farão.
- Indique um ponto que você supõe mais chamar a atenção dos alunos, isto é, surpreendê-los-á. Justifique.
- Faça uma breve avaliação com a devida justificativa e posteriormente dá uma nota entre 1,0 e 10,0 para o *podcast*. Você deve abordar cada página do slide. Irei também

avaliar, somarei com a sua nota que você deu e após a média teremos a nota do seu produto.

Sampieri, Collado, & Lucio (2006, p.310), assinalam que "o questionário, talvez seja, o instrumento de pesquisa mais utilizado para coletar os dados, representando um conjunto de perguntas para uma ou mais variáveis a serem medidas" (Tradução nossa). Em paralelo, os alunos tiveram a oportunidade de fazer outra atividade, o mural com as informações do Enem, conforma Figura 2.

Figura 2: Mural confeccionado pelos alunos.



Fonte: Própria dos autores, 2018

O mural foi organizado para sensibilizar os estudantes com reportagem dos assuntos do Enem, questões, simulados, charges, tabelas com dados das provas anteriores, gráficos com desempenhos dos alunos de anos anteriores, dicas de redação, entre outros dados. A seguir são apresentados os resultados obtidos com a implementação das atividades.

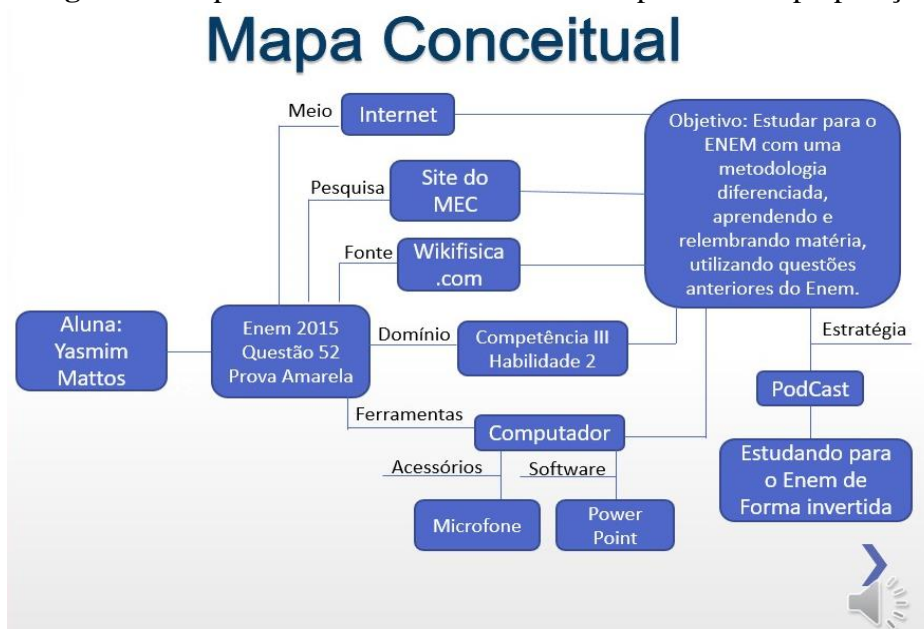
3. Resultados

A atividade proposta aos alunos exigiu primeiramente a confecção de *slides* onde deveriam ser colocados dados da escola, nome do aluno, turma e série. Na sequência o mapa mental/conceitual, a síntese do conteúdo de Física relacionado a questão do Enem. As questões do Enem sorteadas entre os alunos foram respectivamente colocadas no *slide* com a resolução. Após todo o procedimento realizado fruto do empenho e de sua pesquisa, realizaram a gravação com os recursos do *PowerPoint*, que gerou o produto, *podcast*, avaliado pelo professor, após os alunos ter respondido quatro questões relacionada ao trabalho.

Com relação ao primeiro *slide* da atividade, os alunos fizeram conforme combinado em sala, realizaram o preenchimento de forma correta. Durante a construção dos *slides* feitos em partes no laboratório de informática da escola, foram dados *feedbacks* aos alunos. O segundo *slide* continha o mapa mental/conceitual, partes dos alunos ainda foram além ao construírem o mapa mental/conceitual da atividade proposta. Esta proposta do mapa serviu para que eles visualizassem o todo da atividade de preparação para o Enem. Foi necessário adotar esta prática pedagógica na Física, após a percepção de vários alunos brilhantes que passaram pela escola como estudante e não obtiveram sucesso como deveria, devido à falta

de estratégias de estudo. O mapa mental/conceitual, ilustrado na Figura 3, ajuda o educando a conectar as variáveis necessárias para potencializar o caminho do sucesso em avaliações em grande escala como a do Enem.

Figura 3: Mapa conceitual do aluno citando o percurso de preparação do *podcast*



Fonte: Própria dos autores, 2018

O terceiro *slide* foi destinado para colocarem os resumos de Física que fossem necessários e suficientes para a resolução da questão do Enem, ilustrado na Figura 4.

Figura 4: Resumo de Física para a resolução da questão 52 da prova de 2015 do Enem

Trabalho Mecânico

- » Na Física, o trabalho mecânico é definido como a relação entre a força (F) aplicada sobre um corpo e o deslocamento (d) sofrido por ele
- » A unidade de Trabalho no SI é o Joule (J)
- » O Trabalho mecânico é a energia transferida para um sistema pela aplicação de uma força ou momento de força sobre o sistema ao longo de determinado percurso ou movimento de rotação.
- » No movimento retilíneo, o trabalho é simplesmente calculado pelo produto da força resultante pelo deslocamento

Teorema da Energia Cinética

- » O Teorema da Energia Cinética (TEC) diz que:
"O trabalho total das forças atuantes numa partícula é igual à variação da energia cinética dessa partícula."

$$T_x = \frac{m \cdot v^2}{2} - \frac{m \cdot v_0^2}{2}$$

OBS: Energia Cinética é a energia ligada ao movimento dos corpos. Resulta da transferência de energia do sistema que põe o corpo em movimento.

Fonte: Própria dos autores, 2018

Sintetizar é um procedimento de fazer análise da parte da Física que seja mais relevante. Funciona para a maioria de nossos alunos para assimilar, compreender e aprender

os conteúdos da disciplina de Física, que deverão estar em suas mentes. No quarto *slide* foi colocada a questão, após sorteio em sala, sugestão dada pelos alunos, pois há questões com níveis de dificuldades que vão de difícil, média e fácil. Requer mais trabalho por parte dos alunos, mesmo dando suporte com a disponibilização do site www.wikifisica.com, administrado pelo professor de Física. O último *slide*, a resolução da questão do Enem relacionado aos assuntos discriminados na metodologia deste artigo. Parcela dos alunos preferiram colocar mais do que quatro *slides* para realizar a atividade, tiveram a liberdade e por fim fizeram a gravação.

As questões foram respondidas individualmente por cada aluno e obtemos respostas de modo geral semelhantes. Após um recorte, a primeira questão solicitava ao educando a indicação de dois pontos a serem destacados na sua apresentação. A resposta dada por uma aluna do terceiro ano foi, *“o mapa conceitual, pois em minha apresentação esse slide ficou bem explicado e organizado, a resolução de questão, pois consegui explicar de forma clara e objetiva, com fácil entendimento”*. A aluna gostou de ter adotado a mapa conceitual e os recursos do *PowerPoint* para explicar a sua questão. A segunda questão solicita dois pontos que irão te questionar e o porquê, a resposta obtida também dada por um aluno do terceiro ano, *“o primeiro ponto será das competências e habilidades, pois a maioria dos alunos desconhecem esse ponto importante para o Enem. O segundo ponto será o mapa conceitual, pois não é uma ferramenta que utilizamos frequentemente e não estamos familiarizados com isso”*. O aluno foi assertivo ao pontuar as competências e habilidades cobradas na prova do Enem, há 21 anos que este tipo de prova é aplicada no Brasil e na escola pública, os alunos ainda desconhecem como serão avaliados, descobrem tardiamente, somente nos dias da aplicação da avaliação. Trazer para o chão da sala de aula as competências e habilidades do Enem para as três séries do ensino médio se torna necessário.

A terceira questão pede ao aluno que indique um ponto que supõe mais chamar a atenção dos demais alunos, isto é, surpreendê-los-á, com a justificativa. A resposta dada por um aluno do primeiro ano, *“o ponto que chama mais atenção será a explicação da questão, por conta de ser uma questão fácil e que a maioria das pessoas pensam ser difícil pelo fato de ser uma questão do Enem”*. Para obter bom desempenho no Enem é necessário conhecer o perfil da prova, seu grau de dificuldade, o número de questões, assim o educando poderá ter mais sucesso na prova, que é bem elaborada, ainda tem como critérios de correção a Teoria de Reposta ao Item (TRI), ramo da Teoria da Medida. A última questão solicitava a cada aluno que avaliasse seus *slides*, o *podcast* em geral, que seria considerada com a nota do professor, após uma média. Uma aluna do segundo ano considerou seu trabalho excelente, descrito da seguinte forma, *“a capa do meu podcast ficou no padrão exigido pelo professor, pois contiveram todos os requisitos pedidos. Em seguida, o slide de competência e habilidade, busquei demonstrar de uma forma diferente através de uma tabela. O meu mapa conceitual busquei demonstrar ele da melhor forma possível, dentro da proposta. Na página da explicação da matéria, transmiti o assunto mais simplificado, de forma, que todos a entendesse. E por fim os dois últimos slides que foi, respectivamente, a questão e resolução, que provei, em fim, que a questão é de fácil entendimento, por esses motivos que daria uma nota 10”*. No próximo tópico é feita discussão dos resultados obtidos.

4. Discussão

O processo de avaliação ocorreu em dois momentos. No primeiro foram utilizados alguns critérios como: a participação dos alunos, a objetividade no direcionamento do trabalho, a participação dos envolvidos, a apresentação, a parte tecnológica utilizada na montagem dos *podcasts* e a criatividade dos alunos. No segundo momento, foram avaliadas as competências e habilidades da questão do Enem, o mapa mental/conceitual, partindo dos conceitos de Física trabalhados, além de responder quatro questões.

As perguntas levantadas foram como levar os estudantes a serem protagonistas na construção do conhecimento? Como inovar em sala de aula no século XXI utilizando tecnologias? As respostas obtidas foram satisfatórias nas atividades propostas aos alunos da escola Coronel Gomes de Oliveira. Pois, o desafio imposto na educação básica é atrelar o método de ensino-aprendizagem com a tecnologia educacional disponível. Portanto, cabe ao docente o desafio de adequar a atividade pedagógica junto à tecnologia. Assim, as aulas ficaram mais dinâmicas com bons resultados de aprendizagem dos conteúdos por parte dos alunos. A aula presencial foi o início da caminhada, pois nem sempre se encerra um conteúdo em 55 minutos. Os estudantes, por sua vez, puderam dar continuidade em casa desenvolvendo sua autonomia em busca do conhecimento com a mediação das tecnologias tão presentes no cotidiano. O professor deixando em parte a forma tradicional de ensinar, como ator principal em sala de aula, ainda assim, acreditamos na melhoria da aprendizagem do educando. Elliott, 2007, p. 180) ao abordar sobre atividades propostas aos discentes, entende que é “atividade intencional dirigida a gerar resultados de aprendizagem dos alunos”. O novo formato é considerado uma grande inovação no processo de aprendizagem, pois garante ao educando acesso aos conteúdos de forma bem prática.

O projeto partiu da ideia de que é possível desenvolver uma atividade englobadora para o processo de aprendizagem dos alunos. Atingiu o objetivo geral que era estimular o aluno do ensino médio a se preparar para o Enem através do ensino híbrido. Ao inovar a prática pedagógica, através da temática *podcast* foi possível desenvolver habilidades e ampliar a capacidade através da elaboração de diversas formas de linguagens expressas nesse tipo de apresentação. Pimenta et al. (2013), pontuam que na prática pedagógica docente:

Estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, o alargamento de visão, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA et al., 2013, p. 147).

Quanto ao primeiro objetivo específico, proporcionar o educando condições de serem protagonistas na construção de seu conhecimento de Física a partir da sua própria ação utilizando instrumentos e informações proporcionados pela tecnologia, foi contemplado dentro da atividade. A relação que se faz dos conteúdos de Física mencionados nos *podcasts* são essenciais para o ensino, pois, o trabalho do professor pode fazer a diferença trazendo benefícios para a construção do conhecimento, em conformidade com Bottentuit Junior (2013):

De uma maneira mais ativa onde os professores selecionam conteúdos disponibilizam para os alunos estudarem e pedem aos mesmos que gravem podcasts como resultado da aprendizagem, desta forma eles terão que ler, resumir, esquematizar seu conteúdo e gravar, além do mais, através dos arquivos gravados eles podem contribuir com a formação dos seus colegas de classe (Bottentuit Junior, 2013).

O segundo objetivo específico, explorar a construção de mapas mentais/conceituais, as competências e habilidades exigidas pelo Enem, foram atendidas no produto final, que passaram por critérios de avaliação, como, acerto na competência do Enem e respectivas habilidades envolvidas na questão do Enem escolhida; o mapa mental/conceitual elaborado pelos alunos situando o percurso realizado. A observação feita durante o processo possibilitou conhecer melhor os alunos, analisar seu desempenho nas atividades propostas em sala de aula e compreender os avanços e dificuldades. O trabalho realizado é pertinente em relação a outras experiências já realizadas com *podcasts* na educação ao facilitar a aprendizagem de conteúdo. Conforme Pisa (2012, p. 72) ao refletir sobre o recurso *podcast*, aponta que é uma tecnologia “que pode servir para alavancar e apoiar as antigas e/ou tradicionais formas de educação, mas também, a ela, está reservada a possibilidade de transformação da aprendizagem”.

A utilização de *podcast* foi com o intuito de mediar a consolidação da aprendizagem dos conteúdos de Física da questão escolhida. Foi positivo ao realizar mudanças para aprofundar a maturidade dos estudantes ao trabalhar as questões do Enem. Assim, a prática pedagógica adotada com os educandos deixa-os com uma preparação para o Enem mais sólida. Portanto, conseguimos com a tarefa praticar o ensino híbrido na escola, pois ao avaliarmos todo o trabalho percebemos que houve engajamento dos alunos no aprendizado, assim como, ao vivenciarem a experiência de autonomia/autoria.

O resultado obtido com os *podcasts* possibilita nova forma de trabalhar na instituição, pois além da informação textual, infundimos a sonoridade dos áudios, de acordo com Vanassi (2007, p.37) citado por Bottentuit Junior (2013, pp. 17-33) “o som faz parte de nossas vidas, crescemos acostumados com ele e através dele podemos nos comunicar, recebendo e transmitindo informação”. Um dos objetivos da escola, enquanto instituição é estabelecer uma relação prazerosa entre o conhecimento: saber pensar e saber fazer, desenvolvendo a comunicação e o pensamento crítico de seus alunos num processo dinâmico de construção do seu conhecimento. A produção obtida gerou mais de 300 *podcasts*, 90% realizados corretamente, outros 10% reconheceram ter falhado em partes da atividade, ou seja, não conseguiram fazer as atividades solicitadas em sua plenitude. Os produtos dos alunos podem ser vistos no site www.wikifisica.com disponível no link www.wikifisica.com/hibrido/.

Com a infusão do ensino híbrido foi possível entender o perfil dos estudantes em fazer diferente, estabelecendo análises como, por exemplo, sensibilizar sobre a importância da busca de melhor preparação em processos seletivos em curso como o Enem. O professor tem a missão de identificar as necessidades dos alunos e mostrar-lhes caminhos que possam melhorar o desempenho. Tardif e Lessard (2005, p. 23) sugerem a necessidade de compreensão das práticas de ensino quando inseridas na escola, ainda mostram que o processo de escolarização se efetiva quando são estabelecidas interações entre professores e

alunos na dinâmica escolar. Portanto, o projeto com *podcasts* mostrou-se pertinente dentro da nossa realidade escolar. A nossa perspectiva futura perpassa pela inclusão das competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada em 2019, por apresentar novos caminhos para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica. Para Moran e Bacich (2015, pp.1-3) “a educação híbrida precisa ser pensada no âmbito de modelos curriculares que propõem mudanças, privilegiando a aprendizagem ativa dos alunos — individualmente e em grupo”. Destacamos que o ensino híbrido tende a ganhar mais espaços nas escolas exigindo mais discussões acerca desta temática.

5. Referências

- Campoy Aranda, Tomás Jesús (2016). *Metodología de la Investigación científica*. Ciudad del Este: Escuela de Posgrado, Universidad nacional del Este.
- Elliott, John (2007). Tornando educativa a prática baseada em evidências. In: Thomas, Gary; PRING, Richard. Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In Wittrock, M. C. (Org.), Handbook of Research on Teaching. New York: Macmillan,
- Exame Nacional do Ensino Médio. (2018). INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. ENEM. Recuperado em 04 de abril de 2018, de <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>
- Gil, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social* / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura* / tradução de Carlos Irineu da Costa.- São Paulo: Ed. 34.
- Moran, J. M. (2004). Contrapontos, v. 4, n. 2, p. 347-356, Itajaí, maio/ago.
- Uso da Ferramenta Podcast e da Metodologia Webquest na Educação a Distância. Revista EDUCAONLINE- Volume 7 - No 3 - <http://www.iatec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=512>
- Moran, J. (2015). Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: Bacich, L.; Tanzi Neto, A.; Trevisani, F. M. (Org.). Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso.
- Moran, José Manuel. Bacich, Lilian (2015). Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. P.1-3. Disponível em <http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2015/07/hibrida.pdf>.
- Pimenta, Selma Garrido et al (2013). A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 18 n. 52, p. 143-241, <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf>
- Pisa, L. F. (2012). O uso do podcast no ensino a distância do Centro Universitário Claretiano. Revista Educação a Distância, Centro Universitário Claretiano Educação a distância: revista científica / Centro Universitário Claretiano. Batatais: Claretiano,

v. 2, n. 1, 2012. <https://www.passeidireto.com/arquivo/54875878/historia-da-educacao>

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. *Metodología de la Investigación* (4ªed.) México: McGraw-Hill, 2006.

Tardif, Maurice; Lessard, Claude (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis/RJ: Vozes.

ACCESSIBILITY TO INCLUSIVE EDUCATION: AN INCLUSIVE INNOVATIVE PEDAGOGICAL PRACTICE FOR STUDENTS WITH ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD) IN BRAZIL

(A Acessibilidade à Educação Inclusiva: uma prática pedagógica inclusiva inovadora aos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no Brasil.)

Machado de Oliveira Neto, Saturnino

Doutorando em Ciências da Educação pela UAA

Alves Dos Prazeres, Romildo

Doutorando em Ciências da Educação pela UAA

Torres González, José Antônio

Universidad de Granada

Resumo:

Esta investigação propõe uma reflexão sobre a inclusão de alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) no Brasil. O objetivo da pesquisa é compreender essa educação inclusiva inovadora na construção de uma inclusão acessível e de qualidade aos alunos que por diferentes situações não conseguiu acesso a instituição de ensino para concluir seus estudos. Foi utilizado como base metodológica para a investigação a pesquisa bibliográfica com base em livros, artigos, e informações fornecidas por sites da área. Há muito tempo se tem à necessidade a educação inclusiva para os alunos com necessidades especiais, tal como o TDAH que não conseguiu concluir seus estudos por falta de acesso as instituições. O processo pedagógico educativo inclusivo de inclusão no seu processo histórico de construção ficou sempre a margem da sociedade, mas a inclusão é uma prática pedagógica educativa de aprendizagem que tem seus propósitos, orientações, formações e desenvolvimento estudantil adequado a faixa etária e que merece uma atenção diferenciada dos seus educadores e das políticas pedagógicas educacionais educativas inclusivas. O direito a educação deve ser para todos, inclusive aos com necessidades especiais, como o TDAH, promovendo o desenvolvimento educativo inclusivo, científico e social.

Palavras-Chave: Educação, Inclusão, Aprendizagem, Práticas pedagógicas.

Abstract:

This research proposes a reflection on the inclusion of students with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in Brazil. The aim of the research is to understand this innovative inclusive education in the construction of an accessible and quality inclusion for students who for different situations could not access the educational institution to complete their studies. The research methodology was based on bibliographic research based on

books, articles, and information provided by websites in the area. Inclusive education for students with special needs has long been in need, such as ADHD who have failed to complete their studies due to lack of access to institutions. The inclusive educational pedagogical process of inclusion in its historical construction process has Always been on the fringes of society, but inclusion is an educational pedagogical practice of learning that has its purposes, orientations, training and student development appropriate to the age group and deserves attention. Educators and inclusive educational pedagogical policies. The right to education should be for everyone, including those with special needs, such as ADHD, promoting inclusive, scientific and social educational development.

Keywords: *Education, Inclusion, Learning, Pedagogical Practices.*

1. Introdução

No Brasil a educação inclusiva educativa sempre foi um processo de lutas e transformação. A Inclusão social educativa é um sinônimo de mudança e efetividade. Para tanto uma educação inclusiva de qualidade se faz através do pensar em todas as pessoas com necessidades especiais e em todos os níveis de ensino, ou seja, desde a educação básica, médio, educação superior e especial.

Infelizmente a escola ou as condições sociais empurram o aluno especial para fora dos bancos escolares. Quando o sistema social não coopera para a permanência do aluno especial na escola e ele se evade por diferentes motivos, sejam eles: a escola não oferecer a acessibilidade que o estudante precisa, ou problemas familiares, ou a aprendizagem não compreendida ou até mesmo a socialização no ambiente escolar, a instituição não alcança seu objetivo que é formar cidadãos. Muitas das vezes o aluno se evade por não ter acesso adequado para a educação inclusiva para aquela determinada necessidade. Isso faz com que o aluno não se sinta motivado a permanecer na escola. Quando fora do ambiente escolar inclusivo educativo, vem com uma forma de acesso ao ambiente educativo inclusivo para os alunos com necessidades especiais e por diferentes motivos tiveram que abandonar os bancos escolares. Mesmo tendo que ser um método diferenciado para que a população escolar inclusiva, se assim se pode chamar, tenha acesso à educação inclusiva, os alunos com necessidades especiais enfrentam muitos preconceitos em relação a aprendizagem e as práticas pedagógicas dos métodos de funcionamento do ensino educativo inclusivo.

Na Educação inclusiva se deve dar muita importância para a formação de professores direcionando-os as práticas pedagógicas e em condições de atuar na inclusão educativa desses alunos. Essa atitude requer investimentos em termos de recursos humanos. Professores informaram que passaram por muitas situações de inclusão, em que não se achavam preparados para desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade aos alunos com TDAH. O que dizer então dos milhares de alunos espalhados em todo o Brasil que entram nas universidades e podem estar passando por esses mesmos problemas de despreparo, quer seja do corpo administrativo como do docente que pode não estar preparado para recebê-los.

A formação de professores para a Educação Inclusiva se iniciou por meio da Lei de Diretrizes e Base nº. 9394/1996 e se concretizou por meio do Parecer nº. 17/2001 do Conselho Nacional de Educação (Câmara de Educação Básica), onde afirma que “a formação dos professores para o ensino na

diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho de equipe são essenciais para a efetivação da inclusão” (BRASIL, 1996, p. 13).

Essa afirmação do Ministério da Educação leva a uma reflexão sobre a formação dos professores para a Educação Inclusiva, onde ela não é somente para prepará-los para a diversidade, mas principalmente para a inclusão social. O motivo é que a inclusão social não traz as respostas prontas, pois não dá habilitação para o professor atender todas as dificuldades de uma sala de aula ou do ambiente escolar, mas faz ele entender o aluno em suas necessidades e peculiaridades, ajudando na sua formação profissional.

2. Metodologia e Discusion

Esta investigação se propõe fazer uma reflexão sobre a educação inclusiva de alunos com necessidades especiais (NEE), principalmente com TDAH no Brasil.

Objetivo é compreender essa educação inclusiva educativa na construção de uma educação inclusiva de qualidade aos alunos que por diferentes motivos não conseguem acessibilidade e não conseguiram concluir seus estudos. Para o desenvolvimento deste artigo foram utilizados como base metodológica pesquisa bibliográfica com base em documentos oficiais, livros, artigos e sites (internet). Para melhor compreensão da pesquisa proposta está estruturada da seguinte forma: primeiramente discute-se as concepções históricas da educação inclusiva aos alunos com TDAH e se propõe outras reflexões sobre o tema, como pode-se identificar um aluno portador de TDAH no Brasil, na sequência é discutida a questão educação inclusiva. E por fim o fechamento das ideias apresentadas nas considerações finais desta investigação.

Justificativa: A escola tem como objetivo uma das principais e mais nobres funções e objetivos a formação de um cidadão crítico, participativo e autônomo, assim, faz-se necessário que as ações das práticas pedagógicas educacionais inclusivas venham a condizer com tal objetivo, uma vez que a diversidade e a heterogeneidade perfazem o âmbito escolar.

Breve história do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

Conforme a classificação da American Psychiatric Association (APA), o Instituto Americano de Saúde Mental dos EUA, é a maior organização de pesquisa do mundo dedicada ao entendimento, tratamento e prevenção de doenças mentais e à promoção da saúde mental. Quando os sinais cerebrais não acontecem de forma ocasional e são a norma comportamental de um dado ser humano, é possível que esse ser humano seja portador do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e que tem uma prevalência na infância e adolescência em torno de 5% e acomete seres humanos do sexo masculino 3 vezes mais do que os do sexo feminino, conforme (Barkley, 1990; American Psychiatric Association, APA), 1994; Polanczyk et al., 2007; Gomes et al., 2007; Schmitz et al, 2007; Rhode, que realizaram a revisão bibliográfica mais sistemática e atualizada sobre prevalência do TDAH, observaram uma variabilidade grande e concluíram que a média semelhante de 5,29% (95%CI=5.01-5.56) baseados em estudos realizados no mundo desde 1978 até a atualidade. Sabe-se que com essa taxa expressiva, pode-se encontrar este transtorno do comportamento em um ou mais alunos em uma sala de aula de 30 alunos. O TDAH é um enorme problema

de saúde pública, gerando altos custos a sociedade advindos de comprometimentos nos âmbitos cognitivos, social, familiar e acadêmico, ocupacional dos seres humanos portadores desse transtorno. A forma de apresentação pode ser em três subtipos diagnósticos diferentes; 1) predominantemente desatento; 2) predominantemente hiperativo ou; 3) combinado (American Psychiatric Association, (APA)1994). Quadro para se identificar os sintomas e identificar um aluno com TDAH, conforme DSM-IV:b

QUADRO 1 – Características clínicas dos sintomas de desatenção e hiperatividade/impulsividade do TDAH

Desatenção	Hiperatividade/impulsividade
1 – Frequentemente deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou outras;	1 – Costuma agitar as mãos ou os pés ou se remexer na cadeira;
2 – Com frequência tem dificuldades para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas;	2 – Abandona, com frequência, sua cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado;
3 – Com frequência parece não escutar quando lhe dirigem a palavra;	3 – Costuma correr ou escalar com demasia, em situações nas quais isso é inapropriado (em adolescentes e adultos, pode estar limitado a sensações subjetivas de inquietação);
4 – Quase sempre não segue instruções e não termina seus deveres escolares, tarefas domésticas ou deveres profissionais (não por comportamento de oposição ou incapacidade de compreender instruções);	4 – Com frequência tem dificuldade para brincar ou se envolver silenciosamente em atividades de lazer;
5 – Costuma ter dificuldade para organizar tarefas e atividades;	5 – Está quase sempre "a mil" ou muitas vezes age como se estivesse "a todo vapor";
6 – Com frequência evita, antipatiza ou reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental constante (como tarefas escolares ou deveres de casa);	6 – Costuma falar em demasia;
7 – Costuma perder coisas necessárias para tarefas ou atividades (por exemplo, brinquedos, tarefas escolares, lápis, livros ou outros materiais);	7 – Muitas vezes dá respostas precipitadas antes de as perguntas serem completadas;
8 – É facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa;	8 – Quase sempre tem dificuldade para aguardar sua vez;
9 – Muitas vezes apresenta esquecimento em atividades diárias.	9 – Frequentemente interrompe ou se mete em assuntos de outros (por exemplo, intromete-se em conversas ou brincadeiras).

Adaptado de Bordini, 2010.

Uma vez identificado, o TDAH, segue o ser humano ao longo da sua vida, com seus comprometimentos funcionais, em torno de 4 a 60%, conforme (Mannuzza et al., 1997; Schekim et al., 1990; Schmitz et al., 2007), causando enormes danos na vida destes seres humanos e no meio que os rodeia. Portanto, é na infância e adolescência que esses seres humanos portadores de TDAH parecem se deparar com suas enormes dificuldades, principalmente na vida acadêmica com desdobramentos negativos da autoestima, apresentam também dificuldades em se concentrar, sendo muito discriminados na vida pessoal.

Co-morbidade é um termo para designar a ocorrência de dois ou mais transtornos em um mesmo ser humano.

Concepções históricas da educação inclusiva de alunos com TDAH

Desenvolver habilidades de interpretação e as competências do educando como leitor é importante para a formação do aluno. Deve-se estimular para despertar nos alunos o querer educacional, pois é um fator muito relevante, temos como aliado da educação as novas

tecnologias e seus conhecimentos pedagógicos e metodológicos, usando assim a tecnologia como uma ferramenta para despertar e contagiar os alunos.

Assim sendo, a relevância do conhecimento com relação à matriz curricular e seus objetivos vêm em correlação aos princípios da gestão do conhecimento para a prática pedagógica, para a autonomia e emancipação do intelecto. A necessidade das relações interpessoais entre professores e alunos para o favorecimento da aprendizagem escolar dos alunos.

A docência, segundo Tardif e Lessard (2007), pode ser compreendida como uma forma especial de trabalho “sobre os sujeitos” (seres humanos) com características especiais, por ser uma atividade de interação, cujo objeto de trabalho é desenvolvido por intermédio dos seres humanos. Nessa mesma perspectiva, a aprendizagem da docência acontece ao se conhecer e permitir o acesso a diferentes contextos, memórias e subjetividades desse processo. Segundo Tardif e Lessard:

Em síntese, o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas: os alunos, os colegas, os pais, os dirigentes da escola, etc. (Tardif e Lessard, 2007, p. 38)

Deve se identificar as concepções dos professores das salas de aula de ensino a respeito das práticas pedagógicas e da importância de se identificar o tipo de relações que os docentes que atuam no ensino inclusivo para alunos do ensino fundamental e médio possuem com esses alunos portadores de TDAH.

Aprofundar se nos conhecimentos sobre a teoria de Vygotsky em relação aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento psíquico, afim de contribuir com os achados no processo inclusivo e no atendimento das crianças incluídas nos espaços escolares.

Estimular e despertar nos discentes o querer educacional é fator relevante, uma vez que estamos perdendo o foco da educação e ainda tendo como aliada a tecnologia e seus conhecimentos pedagógicos e metodológicos, usando assim a tecnologia como ferramenta para esse despertar e assim contagiar os discentes.

Nesse contexto, a docência aproxima-se bastante dos ofícios e das profissões cujo universo de trabalho cotidiano é burocratizado, onde as atividades acontecem segundo imagens previsíveis, repetitivas, amplamente padronizadas. Com certeza, nesse tipo de organização burocrática do trabalho, sempre subsistem zonas intermediárias, em que os trabalhadores têm mais autonomia, mas essas zonas são um pouco como os fios de uma rede: são bem marcadas e bem delimitadas (Tardif e Lessard, 2007, p. 43).

Reflexões da educação inclusiva inovadora aos alunos com tdah

Sendo assim, a relevância do conhecimento em relação à matriz curricular e seus objetivos vêm em correlação aos princípios do saber para a prática, para a autonomia e para a emancipação intelectual.

Portanto, percebe-se a real importância no aprofundamento da pesquisa que busca identificar ou pelo menos estabelecer parâmetros para a problemática que envolve os desafios

em inserir o aluno com TDAH das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio em um mundo mais amplo e lógico. Em referência, como possibilidade de melhorar as práticas educacionais, deverão ser abordados pelos educadores alguns teóricos pedagógicos para que seja possível a aplicação de seus pressupostos no processo ensino-aprendizagem.

Nós, formadores de professores, na academia e no trabalho junto às escolas e secretarias de educação (e aqui me incluo como professora universitária que sou) ignorando esse silêncio, que pesa e grita nas relações de trabalho na escola, seguimos atribuindo aos professores o fracasso de nossas empreitadas de educação continuada, na forma de cursos de curta duração, reciclagens e treinamentos. Explicamos seu silêncio denso e 7 incomodo, como consequência da incompreensão, de seu imobilismo, da sua descrença e falta de profissionalismo, da resistência à mudança mesclada à adesão superficial aos modismos [...] (Fontana, 2003, p.119).

O mundo mudou, e a maneira de nos relacionarmos com as pessoas e com o ambiente. A comunicação não é mais do mesmo jeito, tampouco se aprende com antes. Nesse contexto é importante considerarmos o papel dos alunos e o quanto é fundamental se adotar práticas inovadoras na educação, isto é, tomar medidas que acompanhem as mudanças que ocorrem na realidade desses alunos. Ensinar não é fácil, mas saber o que está fazendo e da melhor forma e que, com suas ações, está se impactando positivamente a aprendizagem e a vida dos alunos da escola.

Práticas pedagógicas inovadoras inclusivas de aprendizagem e resultados

No mundo corporativo essa metodologia já é muito abordada, técnicas de design thinking, nada mais é do que uma abordagem com foco no ser humano para a inovação, levando-o a pensar de maneira crítica e criativa para desenvolver ideias, organizar informações, tomar decisões e adquirir conhecimento. Dentro das salas de aula, o objetivo desse método é tornar cada aluno um cidadão consciente e capaz de transformar o mundo em um lugar melhor, estimulando pensamentos e ações críticas e criativas. Ou seja, como o design thinking é possível despertar o sentimento de protagonismo nos estudantes, fazendo com que se envolvam mais com as propostas da instituição escolar. Há diferentes maneiras de se aplicar o design thinking nas salas de aula. O educando pode propor de que os estudantes reflitam sobre qualquer tema, como por exemplo: medidas para melhorar o clima e o ambiente escolar. Esse é um modo de diagnosticar os interesses, desejos, necessidades de cada um desses alunos e utilizar esses diagnósticos como base para se planejar as práticas pedagógicas.

Outra forma é se utilizar de mapas mentais, como por exemplo o processo de associação de palavras; para estudar, aprender e estruturar o pensamento, reunindo e gerando ideias. Esse método facilita a memorização de informações e compreensão para a solução de problemas. Portanto essa dica de inovação pode ser entendida como um método mais atrativo e ativo para se fazer os alunos realizarem suas atividades escolares educativas.

Também se se pode estimular o desenvolvimento de competências sócio emocionais; os exercícios, provas e repetições são muito importantes, mas não são as únicas ferramentas necessárias para se formar estudantes capazes de enfrentar as dificuldades de um

mundo tecnológico inovador. Isso porque o mundo atual globalizado cobra atitudes de que muitos desses estudantes não estão preparados. Durante sua vida educativa os educadores precisam prepara-los para o desenvolvimento escolar, a nova realidade do mundo em que se vive, é preciso adotar métodos de aprendizagem mais flexíveis e abrangentes que possam contribuir para o desenvolvimento de competências sócio emocionais. Uma das práticas inovadoras na educação inclusiva consiste em que o professor estimule os seus estudantes a se mobilizarem por alguma causa importante dentro da realidade deles. Os professores devem propor experiências inovadoras; como as ações de cidadania, solidariedade, transformação do ambiente educacional e sustentabilidade; pode ser também um método incrível de despertar o perfil protagonista nesses estudantes.

Uma das melhores práticas pedagógicas inovadoras na educação é promover a gamificação dos conteúdos: essa é uma alternativa para o professor, não precisar mais competir com o smartphone do seu aluno. Em vez, disso, o professor pode se utilizar disso como recurso a seu favor durante as aulas, essas soluções que modernizam a gestão escolar já são empregadas por muitas escolas no Brasil e no mundo nos dias atuais. Essas características são fortalecidas, pelo fato de serem tão ligados aos aparelhos eletrônicos, como tablete, celular e computador. Desse modo a gamificação dos conteúdos na educação inclusiva pode ser uma opção assertiva para atrair a atenção dos estudantes, pois funciona, como jogos com rankings do bem; que premiam os melhores sem expor os piores, competições, aventura, interação, desafios e medalhas que garantem efetivamente a execução das atividades pré-determinadas no planejamento pedagógico.

3. Considerações finais

As práticas pedagógicas inclusivas inovadoras envolvem, também, permitir e incentivar que os alunos tenham liberdade, voz e participação nos processos pedagógicos. Ademais, a escola deve estar aberta para receber feedbacks, ou seja, saber ouvir as ideias, sugestões e reclamações que venham desses alunos. Viabilizando esse clima participativo, receptivo e dinâmico, a escola ganha a confiança, o respeito e o interesse do aluno que, conseqüentemente, se sentirá mais valorizado e suscetível às mudanças e atividades escolares. Para facilitar esse processo a escola pode usar aplicativos, grupos em redes sociais, criar blogs e qualquer outro meio tecnológico que fortaleça e dê voz ao aluno diante das questões do ambiente educacional escolar.

Quando se pensa atender a todos esses portadores de TDAH, deve-se possuir uma linguagem que busque os aspectos concretos do cotidiano dos alunos, sem deixar de ser um instrumento formal de expressão e comunicação para diversas ciências, principalmente a leitura.

Com base nas teorias das múltiplas inteligências, cabe aos profissionais da educação, as escolas e Instituições de Ensino e ater se ao próprio sistema educacional, procurar estimular e instituir nos alunos essas inteligências por meio de oficinas pedagógicas ou outras estratégias estabelecidas com tal intuito que é o de desenvolver as habilidades e competências enquanto o aprender.

Devido às capacidades que a escola precisa ou necessita desenvolver nos seus alunos o interesse em aprender, inclusive como elemento selecionador para escolas.

Apesar dos esforços no sentido de propor mudanças no ensino nos últimos anos, segundo José e Coelho (1999, p.11):

Para que a aprendizagem provoque uma efetiva mudança de comportamento e amplie cada vez mais o potencial do educador, é necessário que ele perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida.

Daí uma nova preocupação e fator de estudos, uma vez que o preparo dos docentes, na maioria das vezes, sofre com a falta de contextualização e dinamismo.

A LDB 9394/96, (Lei de Diretrizes e Bases, 1996), relata sobre a formação do docente como:

Art. 4º O curso de Licenciatura destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para Educação Infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental.

Assim, a flexibilidade enquanto formação deve ser inserida, a fim de trazer aos educadores formas concretas para o ensino.

Em concomitância aos estudos já realizados acerca da problemática do ensinar e aprender para os alunos nas séries do Ensino Fundamental, faz-se necessários alguns apontamentos e/ou experiências instrumentalizadas para tornar todo o saber teórico em saber especulativo.

Segundo Carrier (1998):

Aparentemente, aprendemos na escola não somente a resolver problemas, mas também atitudes e valores relativos ao que é apropriado em uma atividade que se pratica por escrito, é algo para aqueles que vão à escola. Conforme Gadotti (2003), um bom professor é aquele que é comprometido com a ação de avaliar para acompanhar a aprendizagem dos alunos, pois é capaz de fazer o aluno aprender, utilizando ferramentas avaliativas que fazem o aluno despertar o interesse em aprender e se tornar autônomo no planejamento de sua própria formação, Gadotti, 2003, p. 54). O professor que planeja suas aulas e retoma os conteúdos. Estando sempre focado no processo de aprendizagem dos estudantes.

Na Declaração de Salamanca e ação sobre necessidades educativas especiais, propõe ações a serem assumidas pelos governos em atenção às diferenças individuais (Carvalho, 1998).

De acordo com a Declaração de Salamanca, a concepção de inclusão é uma provocação para a educação, na medida em que preconiza que o direito à educação seja para

todos e não só para aqueles que possuem necessidades educacionais especiais, “As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiências e crianças bem-dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas.” (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17-18). Artigo 27 da Lei Brasileira de inclusão social, em 06 de julho de 2015, da Lei nº 13.146 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Essa Lei estabelece atendimento prioritário e dá ênfase às políticas públicas nas áreas de educação.

Para se realizar praticas pedagógicas inovadoras na inclusão educativa, a instituição de ensino não pode contar apenas com a modernização, mas sim, com valores humanos. Sustentabilidade e Tecnologia são fatores necessários. A inclusão solidaria significa, o exercício da solidariedade e da empatia, afinal, além de formar alunos, também está formando cidadãos. Por esses motivos as escolas devem cultivar ações que promovam a inclusão no ambiente educacional. Uma instituição escolar acolhedora deve trabalhar de forma personalizada, saber como atender ao perfil, ao ritmo e às particularidades de cada aluno, sem comparações e julgamentos.

4. Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association, A.P.A., (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 4 ed. Washington.
- Brasil. Ministério da Educação; MEC. (1994). Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>; Acessado em 12 dez 2019.
- Barkley, R. A. (1990). *Attention deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Carrier, T. N. (1998). *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Carvalho, A. M. P. (1998). Baixo rendimento escolar: uma visão a partir do professor. In: Funayama, C. A. R. (Org.). (2008). *Problemas de aprendizagem: enfoque multidisciplinar*. 3. ed. Campinas: Alínea.
- Fontana, R. A. Cação. (2003). *Como nos tornamos professoras?* 2.^a edição. Belo Horizonte: Autêntica.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2003). Paulo Freire no contexto do pensamento pedagógico contemporâneo: convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 1989.
- Gomes, M., Palmira, A., Barbirato, F., Rohde, L. A., Mattos, P. (2007). *Conhecimento sobre o transtorno do déficit de atenção/hiperatividade no Brasil*. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*.
- José, E. da A. & Coelho, M. T. (1999). *Problemas de aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática.
- Lei Nº 9394/96. Diário Oficial da União. Brasília, Brasil, 20 de dezembro de 1996.

- Mannuzza, S.; Klein R. G.; Bessler, A. et al (1997). Educational and occupational outcome of hyperactive boys grown up. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. September. V. 36, Issue 9: pages.1222-1227.
- Ministério da Educação, (2000). *Diagnóstico da Situação Educacional de Jovens e Adultos*. Brasília.
- Polanczyk, G.; Lima, D. M. S.; Horta, B. L.; Biederman, J.; Rohde, L. A. (2007). *The Worldwide Prevalence of ADHD: A Systematic Review and Met regression Analysis*. *American Journal of Psychiatry*. 164:942-948.
- Rohde, L. A., Benczik, E. B. P. (1999). *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. O que é? Como ajudar?* Porto Alegre: Artes Médicas.
- Schmitz, C. A; Strick, L. (2001). *Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores*. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed. 2001.
- Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Livraria Martins Fontes.

A FALTA DE IDENTIFICAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA COM A DISCIPLINA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: PESQUISA INVESTIGATIVA SOBRE PROFESSORES DA ÁREA DE MATEMÁTICA EXERCENDO SUAS ATIVIDADES EDUCACIONAIS SEM ESTRUTURAÇÃO COGNITIVA DE DOMÍNIO E PROFUNDIDADE EM SUAS AÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO.

(Lack of identification of mathematics teachers with discipline in early schools: An investigative research on mathematics teachers performing their educational activities without cognitive structuring of mastery and depth in their actions and teaching practices.)

Gomes dos Santos MSc, Allan

Universidade Aberta do Brasil

Resumo

Este artigo retrata uma pré-pesquisa para a realização de um projeto de pesquisa a nível de Doutorado e que tem como objetivo, verificar as consequências da falta de identificação de professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental com a Matemática. Esta investigação inicial se baseia em linhas teóricas e práticas que por meio de uma pesquisa de campo realça nossa investigação, e, assim, procuramos constatar a real identificação com o ensinar matemática de nossos docentes. Tal abordagem foi fundamentada na observação docente e nosso estudo é um desenvolvimento que podemos classificar como descritiva na forma de uma pesquisa de opinião. Os resultados mostram que o distanciamento com os conteúdos matemáticos e a falta de afinidades com a disciplina advém de dificuldades ou medo de não aprender a matemática oriunda desde as suas formações anteriores. Portanto, queremos verificar esta problematização para fins de pesquisa futura em nível de Doutorado e ao mesmo tempo constatar que o docente ao ter prazer no que faz teremos mais chances de ter um bom profissional na área, ponto fundamental para que o enlace entre seus saberes prévios e os processos de formação fomente numa caminhada para um ensinar com dedicação, sentimento e amor.

Palavras chave: *Ensino da Matemática, Identificação com sua formação, Formação docente.*

Abstract

This article portrays a pre-research for the accomplishment of a PhD research project that aims to verify the consequences of the lack of identification of teachers who work in the early grades of elementary school with mathematics. This initial investigation is based on theoretical and practical lines that through field research enhance our investigation, and thus we try to verify the real identification with the teaching mathematics of our teachers. This approach was based on teaching observation and our study is a development that we can classify as descriptive in the form of an opinion poll. The results show that the distancing with the mathematical contents and the lack of affinities with the discipline comes from

difficulties or fear of not learning the mathematics from its previous formations. Therefore, we want to verify this problematization for the purpose of future research at the Doctoral level and at the same time to realize that the teacher, having pleasure in what he / she is doing, will be more likely to have a good professional in the area, a fundamental point for the link between his previous knowledge. and the formation processes foster a journey towards teaching with dedication, feeling and love.

Keywords: *Mathematics Teaching, Identification with its formation, Teacher formation.*

1. Introdução

Esta pré-proposta de projeto de pesquisa se alicerça por duas circunstâncias do contexto educacional nacional: primeiro se dar por um resultado bem atual que é do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, na sigla em inglês), divulgados neste mês de dezembro de 2019, dados referentes à edição 2018 (realizada a cada 3 anos) que menciona que dois terços dos estudantes brasileiros de 15 anos têm um nível de aprendizado em matemática mais baixo do que é considerado "básico" pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), considerada uma referência na qualidade de Educação. Outra situação preocupante ocorre com a avaliação estatal IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (últimos dados de 2017), que menciona a qualidade do ensino da Educação Básica nos Estados do Nordeste, ainda, permaneceu sem cumprir suas metas projetadas. Pode-se perceber que estas constatações avaliativas da educação atual nos Estados nordestinos ou de uma forma geral do Estado Brasileiro, tanto nos anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, além do Ensino Médio, se reverberam não somente numa questão educacional, mas em contextos sociais, culturais e econômicos na formação do aluno como cidadão. Portanto, ações e atitudes necessitam ser pensadas e realizadas para que reflexões e mudanças acerca de um ensino mais significativo nas áreas de estudos de português e matemática, ou melhor, na revitalização completa destas áreas de estudos, com o intuito de superar estes índices desfavoráveis que já incomodam há muito tempo.

Então, no afã de procurar novos rumos, podemos diagnosticar inúmeros fatores concretos e reais ou explícitos que sustentam estes índices e a imagem negativa que nossa Educação Pública apresentam nos mais diversos sentidos e direções, como: a falta de uma verdadeira política educacional que fomente uma formação continuada para os professores; currículos e formação de profissionais adequados; valorização profissional; integração família-escola-sociedade; e dentre outros. Entretanto, apontar fatores claros ou que já estão explícitos é poder saber planejar e desenvolver metas que elevam a formação do profissional a um plano educacional executável e, porque não, executá-los e resolvê-los. Por outro lado, temos que observar que podemos ter um fator implícito que realça em nossa problemática de investigação: o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental lecionar algo com o qual não se identifica ou não tem a mínima afinidade constituindo uma ação implícita desfavorável, tanto na sua conduta profissional, na sua formação, como na sua postura de se colocar como um professor-educador.

Além disso, espera-se que a escola sempre proporcione o melhor conhecimento aos seus estudantes em todos os sentidos, portanto, contextualizar nosso objeto de pré-pesquisa é ter a expectativa de que essa instituição promova condições para que o estudante se

desenvolva para contribuir com a sociedade contemporânea, usando o que aprende na escola e na vida, aplicando suas habilidades e conhecimentos em seu desenvolvimento social, cultural e econômico. Para que esse objetivo seja atingido, é preciso que os professores busquem reais condições em sua prática docente, superando conflitos cognitivos que possa remeter a uma falta de identificação em seu trabalho.

Um professor em sua ação educativa precisa ser flexível para acompanhar as transformações dinâmicas da Sociedade, as mudanças educacionais dentro e fora da escola e os comportamentos cognitivos deste indivíduo num meio social. Ensinar é um processo em movimento que deve ser continuamente interrogado e reinventado em suas ações, atitudes e prática. Então, dentre as variantes de incertezas pedagógicas, esta pré-proposta tem como objetivo principal de pesquisa fomentar uma pré-investigação de uma pergunta fundamental no contexto das problemáticas educacionais: “É possível ensinar algo que você não gosta ou que não se identifica?”

Tomando essa indagação como fonte analítica, buscamos verificar a importância que a falta de identificação com o contexto matemático provoca no desenvolvimento comportamental cognitivo do fazer ensinar dos professores, ou seja, se implica diretamente na questão de um domínio em sua práxis pedagógica em que os nossos professores devem possuir saberes profissionais cheios de pluralidade (Tardif, 2000) vindos à tona no âmbito de suas tarefas cotidianas. Discorrer sobre a falta de identificação na prática docente exige que falemos de sujeitos que possuem um ofício (Arroyo, 2011), o saber de uma arte, a arte de ensinar, e que produzem e utilizam saberes próprios deste ofício no seu trabalho cotidiano nas escolas. Além disso, queremos identificar neste foco de pesquisa: se o fracasso escolar em nível de aprendizagem na matemática recai em algum comportamento de falha cognitiva de nosso docente em sua atuação em sala de aula, relacionando isso com o não gostar da matemática e, por fim, do lecionar esta disciplina sem identificação.

Além disso, queremos trazer para estudo, a aprendizagem cognitiva num trabalho de pesquisa na demanda docente e propor estudar o processo cognitivo e quais as explicações que levam a compreender como nossos professores de sala de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental ensinam com a falta de identificação em seu ofício.

Desse modo, ao problematizar a falta de afinidade docente com o seu ensinar propomos levantar um esboço, através da obtenção de dados estatísticos e apoios teóricos, que realcem esta falta de identificação, para entendermos o que poderemos fazer para mudar e quais novos rumos poderemos tomar no processo ensino/aprendizagem. Assim, iremos propor e considerar o comportamento da relação entre professor, aluno e conhecimento na conjuntura da prática docente.

Não é difícil encontrar nas escolas, nas ruas, na família, no trabalho, enfim, em todos os lugares e setores, sejam profissionais ou não, pessoas que não gostam da matemática. Muitos são os argumentos e explicações que geram este comportamento, como: não simpatizo com esta área de estudo. Mas, por que isso acontece? Conhecer suas causas é imprescindível para propor outras formas de intervenção nesta realidade e este é nosso objeto de pesquisa que não recai somente sobre a matemática, minha formação e objeto de atuação docente, mas pode ser alcançado em qualquer outra área de estudo (que chamaremos de

matemática/ou) que nossos docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental precisam lecionar (português, ciências e estudos sociais).

Nossa pré-proposta de investigação gera um arcabouço que sintetiza reflexões e interpretações pessoais vivenciadas, através de comportamentos, de discussões e observações no contexto escolar, para tanto, propomos desenvolver uma pesquisa não com o público discente, mas com a demanda de docentes que já lecionam nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, e, também, com alunos-formando de Cursos de Pedagogia. Neste intuito podemos citar (Libâneo, 2004) que vem contribuir neste contexto de público alvo da pesquisa, que diz: não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar. Para (Tardif, 2002, p.54), o docente possui um “... saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana”. Assim, queremos detectar que no desenvolvimento da prática do ensinar a disciplina de matemática/ou, sem a aptidão ou identificação apropriada, os professores podem causar consequências graves na aprendizagem de seus alunos. Para reforçar nossa finalidade de pesquisa (Freire, 1996) menciona que só agimos sobre aquilo que se conhece, se conseguirmos analisar e transformar em forma de aprendizagem.

Além disso, acreditamos que nossa problematização está “mascarada” ou implícita dentro do processo educacional, na formação dos saberes de nossos docentes atuantes de sala de aula, onde não gostando ou não se identificando com o seu fazer de ofício desenvolvem implicações atuais e futuras das mais graves possíveis em sua prática docente, podendo, além disso, criar condições de distanciamento entre o ensinar e aprender. Nessa perspectiva, é importante refletir (Tiba, 1996) que cita que ensinar é transmitir o que você sabe para quem quer saber, portanto, é dividir sua sabedoria.

Desse modo, ter afinidade com o que se faz em sua atuação de professor, é indispensável em sua conduta profissional para a prática educativa, pois “... ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção.” (Freire, 1996, p. 52). Isso nos remete a buscar entender e compreender que: a falta de habilidades de cognição por parte de nossos docentes em relação à matemática/ou desenvolve dificuldades com o seu ensinar e, ainda, fatores cognitivos de distanciamento com a disciplina implica numa não busca de formação continuada, de querer aprender através da pesquisa e investigação e bem como na sua postura de se colocar como um professor-educador ou pesquisador.

Assim sendo, observamos que nosso projeto de pesquisa é relevante porque queremos verificar no lado docente a importância do sentimento do gostar do que faz para que os comportamentos não gerem fatores estruturais cognitivos que distanciam a pessoa do seu ofício, pois verificando esta situação problema teremos mais chances de entender um bom profissional na área, ponto fundamental para que o enlace entre seus saberes prévios e os processos de formação futura de nossos docentes atuantes em sala de aula nas séries iniciais do Ensino Fundamental fomenta uma jornada de sucesso na aquisição de ser um educador, e elimine as diversas questões que criam obstáculos à caminhada para um ensinar com dedicação, sentimento e amor. Assim, acredita-se que nossa proposta possa contribuir de forma reflexiva para a compreensão de que devemos ter identificação com o nosso fazer

docente e, portanto, construir verdadeiros saberes, interesses de formações continuadas e um profissional da educação dentro e fora de sala de aula.

2. Justificativa:

Nossos objetivos buscam a apreensão/compreensão no campo do fazer ensinar dos professores, que deslumbram uma situação inerente que é de não gostar de uma área de estudo que ensina e, assim, exercer sua função didática sem uma devida estimulação cognitiva causando dificuldades, dúvidas, insatisfação, falta de identificação e outros fatores em si próprio. Não podemos esquecer que o professor deve ter na sua missão pedagógica uma atuação estratégica em sala de aula, então, queremos discutir neste pré-trabalho de pesquisa em nível de Doutorado, o problema que é ter profissionais exercendo suas atividades de ofício sem uma estruturação cognitiva de domínio, profundidade, conhecimento, competência e outros fatores que perpassam o verdadeiro trabalho das ações do ensinar, inviabilizando qualquer tentativa de ação educativa de qualidade.

Além disso, compreendendo que a construção da Ciência como uma realização humana só será feita no momento em que pudermos entender o caráter interligado de todo o conhecimento humano com sua identificação no seu labor, onde a apresentação para um professor das séries Iniciais do Ensino Fundamental de outras Ciências como a Matemática, Português, Geografia e a História (estudos sociais) e Estudos das Ciências, permitirá uma formação holística e multidisciplinar fundamental na formação deste profissional capacitado para atuar nos múltiplos contextos atuais.

Esta pré-pesquisa foi montada e executada como uma forma de diagnosticar se nossas inquietações observadas no contexto escolar, ou melhor, no âmbito das salas de aulas do Curso de formação de professores na modalidade presencial/magistério de nível Médio eram reais e se configuravam numa visão geral de problema futuro para aqueles que iriam adentra ao magistério. Também, materializa um encontro de nossa trajetória acadêmica/profissional e nossa angústia de ver, sentir e ouvir esta área de estudo tão importante que é a matemática, sendo retratada de forma distante por aqueles que fazem o seu processo de ensino (professor) em uma condução profissional bem longe do que a disciplina merece, como importância e ciência que é.

Assim, para mapear nosso propósito de pesquisa levamos em conta nossas discussões, intervenções, observações, experiências vividas e conclusões relevantes de nossa prática em sala de aula, motivados pelas nossas formações profissionais iniciais e continuadas atuais na docência da Educação Básica e no Curso de Formação de Professores.

Por tudo isso, desejamos buscar respostas na obtenção de nosso objetivo proposto, que retrate o nosso objeto de pesquisa como um fator de importância educativa e social que é ser professor com “problemas cognitivos”, mas apto a reconhecer e, porque não, futuramente obter condições de melhorar a sua práxis pedagógica de sala de aula fortalecendo o entender da importância que a identificação com o que prática o levará a ser um professor pesquisador, investigador, atualizado e com forte vontade de fazer suas formações continuadas.

Em virtude disso, queremos pré-detectar e, posteriormente, realizar uma pesquisa mais ampla em nível de Doutorado para evitar que no desenvolvimento do ensinar com falta

de identificação (por não gostar ou medo da disciplina) por professores atuantes em sala de aula continue a perpetuar consequências numa formação, entendimento e gosto de uma disciplina por parte de nossos professores/alunos e, porque não dizer, na matemática como ciência e cidadania.

3. Procedimento metodológico

Este trabalho teve como parâmetro uma pesquisa de campo no ano de 2016 que foi iniciada e realizada de forma laboratorial no Instituto de Educação, Escola Estadual, localizada em Maceió/AL e situada no CEPA/13ªGERE. Foi elaborado um questionário com perguntas fechadas relacionado à situação socioeconômica dos/as estudantes e sobre suas relações com a área da Matemática e sua falta identificação com a com seus estudos ou interesse. Esta verificação pré-inicial de pesquisa buscou obter dados estatísticos que destaquem a importância da falta de empatia no ensino de matemática, salientando que esta falta de identificação com essa área de estudo por parte de nossos futuros docentes em formação poderá trazer, como consequência, reflexos relevantes no seu fazer ensinar como profissional em seu ofício. Sobre isso, (Bicudo, 1999, p.45) diz:

A aplicação dos aprendizados em contextos diferentes daqueles em que foram adquiridos exige muito mais que a simples decoração ou a solução mecânica de exercícios: domínio de conceitos, flexibilidade de raciocínio, capacidade de análise e abstração. Essas capacidades são necessárias em todas as áreas de estudo, mas a falta delas, em Matemática, chama a atenção.

Além da análise desta pré-pesquisa de campo, juntamente, com nossas observações, fontes bibliográficas pesquisadas, orientações pedagógicas (orientador), participações em Congressos e eventos da área, confecções de artigos no decorrer da pesquisa, apoio de novos e futuros dados estatísticos e, ainda, dentre os fatores colaborativos, temos o intuito de construir e formatar nosso objetivo de pesquisa, procurando desenvolver um contexto teórico-prático sobre os efeitos que a ausência de identificação com o ensino da Matemática acarreta na formação docente e no desenvolvimento do seu fazer matemático como profissional de sala de aula.

Portanto, queremos inicialmente definir o caminho que adotamos para realizar esta pré-pesquisa no contexto de uma investigação que trata da formação docente e nossa preocupação e inquietação com seu futuro fazer profissional. Nossa condução teve como base de análise o Curso Normal Médio na formação de professores, com alunos-professores em formação, e como instrumento de pesquisa foi empregado o questionário previamente estabelecido, com uma proposta diagnóstica que nos mostrasse a real dimensão da situação-problema, que é ter que ensinar algo com o qual não se tem afinidade ou gosto de fazer. Neste público alvo tivemos 02 (dois) períodos de coletas de dados que aconteceram no ano de 2016 (22 participantes) e 2017 (29 participantes). O fator quantitativo do público alvo nos dois momentos se deu devido à escolha destes universos, onde utilizamos somente alunos-professores do último ano, ou seja, 4º ano de formação. Os dados estatísticos obtidos nos contextos de estudos transcorreram com o intuito de evidenciar nosso objeto de pré-pesquisa

e, por que não, contribui na busca de tomadas de decisões que fortaleça no grande objetivo que desenvolver uma pesquisa maior e mais ampla no contexto de tese de doutorado.

Nosso pré-estudo, em coerência com nosso objeto de investigação, é um desenvolvimento que podemos classificar como descritiva na forma de uma pesquisa de opinião. Isto porque nosso público alvo já é conhecido e queremos entender e definir o que pensam e como se comportam.

Assim, dentro de fontes bibliográficas e estes apoios estatísticos, temos o intuito de construir nossa pré-peça de pesquisa, procurando desenvolver situação de confiabilidade inicial em um contexto teórico-prático para nosso objetivo futuro, que com apoio qualitativo e quantitativo de dados pesquisados, sobre os efeitos que a ausência de identificação com o ensino da matemática acarreta ou não no seu fazer como profissional de sala de aula.

Por fim, queremos que este levantamento de dados, que chamaremos de primário, nos dará uma compreensão/interpretação sobre os rumos de nossa pesquisa futura, e, portanto, poderá determinar quais os caminhos futuros que poderão ser seguidos.

4. Resultados e discussão

A pesquisa aplicada teve início no ano de 2016 e serviu para identificarmos o verdadeiro alcance de nosso objeto de estudo, onde participaram 22 alunos do 4º ano do Ensino Médio Normal. Num questionário mais sucinto com apenas 02 (duas) perguntas (Como era sua identificação com Matemática antes do Curso? e Como está atualmente sua identificação com a Matemática?), obtemos que 66% registraram a falta de identificação com a área de estudo. Tal pré-investigação procurou desenvolver um sentido inicial de verificação na prática de nossas dúvidas e o alcance sobre os efeitos que a ausência de identificação ou receio com o ensino da matemática acarreta na formação docente e desenvolve no seu fazer matemática como profissional que serão de sala de aula. A análise final do resultado nos mostrou apenas uma constatação que chamaremos de informal, pois apenas nos deu uma visibilidade que a situação realmente existia.

No ano de 2017 foi aplicado um novo questionário (mais amplo em suas perguntas), com 06 (seis) perguntas, para 29 alunos, também, do último ano de formação 4º ano.

Na análise das respostas, obtemos: 58% registraram que não gostam da Matemática e 72% declararam que é regular ou péssima sua identificação com a área de estudo da Matemática. Neste contexto de distanciamento da Matemática, 38% se mostraram que não se sentem em condições de lecionar a Matemática nas séries iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Infantil ou EJA. Em relação à continuidade dos estudos, 72% dos pesquisados mostram que não pretendem cursar algum curso de capacitação na área da Matemática após a conclusão de seu curso.

Os resultados finais, mesmo sendo uma pré-pesquisa de cunho que podemos considerar pessoal, observamos que os dados levantados e analisados mostram preocupação para o ensino e aprendizagem dos que querem aprender, gostar e desenvolver uma Matemática de forma significativa e prazerosa que verdadeiramente seja entendida como objeto de importância de sua vida dentro e fora da escola ou como aluno ou cidadão. Neste sentido, ficamos com uma dúvida direta de nossos futuros professores: quem não gosta ou não se identificar com algo, será que um dia irá procurar fazer bem este algo? Quem nunca

se identificou ou não gostou de estudar Matemática, ensinará ou fará alguém gostar e aprender a Matemática?

Além disso, uma preocupação marcante e realizada na forma de observação do dia-a-dia na sala de aula, que forma direta ou indireta influência nos dados coletados nos dois períodos, é a dificuldade com os conteúdos matemáticos, bem como a falta de afinidades com a disciplina, que advém de uma dificuldade ou medo da aprendizagem da área desde suas formações anteriores.

Os resultados, também, nos trás uma preocupação maior que é o fazer ensinar contemporâneo de qualquer disciplina com um ensino voltado para o aluno cidadão, de forma interdisciplinar e multidisciplinar e dentro de verdadeiros significados não somente educativos, mas social e para uma formação, também, profissional. Para tanto, identificar-se com seu ofício, seja a matemática ou outra área de estudo, é ser um profissional da Educação em condição de construir um ensinar em sala de aula de forma diferenciada do que observamos e necessitamos atualmente, pois nossa problemática de proposta futura tem como objetivo futuro compreender, discutir e refletir para que decisões sejam tomadas e implementadas, no intuito de encontrar em nossos futuros professores ou os que já atuam em sala de aula uma identificação com outro olhar para a disciplina, conseqüentemente, trazendo uma melhoria de seu processo de ensino-aprendizagem da matemática, e, conjuntamente, com uma formação docente voltada para o melhor do seu fazer.

5. Considerações finais

Este trabalho é uma interação entre dois objetivos de propostas de pesquisas com um objeto de pesquisa que tem a mesma problemática: o primeiro que veio para verificar uma inquietação observada em sala de aula na formação de professores e a outra, a ser realizada futuramente, de uma pesquisa ampla, orientada e completa em nível de tese de doutorado. Ao iniciar esta primeira fase do trabalho de pesquisa, que chamamos de pré-pesquisa, tendo o enfoque no ensino da matemática no universo docente, que nos remetia à análise de situações que envolviam as dificuldades do aprender e do gostar da matemática. Entretanto, as dificuldades e afinidades de aprender matemática podem ocorrer por diversas situações e em suas várias etapas da aquisição de seus saberes, e é imprescindível que haja uma preocupação maior com relação a como se lidar com o seu aprendizado, deixando de torná-lo complexo e sem significado.

Portanto, refletir sobre o papel da identificação na formação de um educador é de extrema importância na aquisição de habilidades e competências para o ensino da matemática, e os resultados obtidos criam análises que nossos professores que irão precisar ensinar a matemática possuem dificuldades cognitivas variadas a serem pesquisadas de uma forma mais organizada e ampla.

E nesta configuração que este trabalho retrata para uma segunda etapa que ampliar a investigação para ter uma intenção de verificar esta causa, e articular mecanismos que possam fortalecer o enlace entre seus elos educacionais, e que possibilitem a conquista de novos rumos. Neste sentido, concluímos que a formação docente e seu verdadeiro profissionalismo perpassam no além do precisar dominar os saberes conceituais e metodológicos de sua área numa formação inicial ou continuada, mas entrelaçam-se no cultivar os sentimentos do gostar e sentir amor no que deseja fazer do ensinar e aprender,

pois nossos alunos e a conjuntura atual do ensino da matemática necessitam construir uma melhor desenvoltura no interesse e crescimento de aprendizagem desta área de estudo.

6. Referências bibliográficas

- Arroyo, Miguel G (2011). *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bicudo, M. A. V (1999). *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP.
- _____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). IDEB/2013 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/documentos/2014/ideb_brasil_2013.pdf. Acessado em: 22/08/2017.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Libanê, J. C (2004). *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez.
- Tardif, Maurice (2000). *Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação do magistério*. Universidade de Laval/PUC-Rio. (mimeo)
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Tiba, Içami (1996). *Disciplina, limite na medida certa*. São Paulo: Gente.

TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO: POSSIBILIDADES, LIMITES E DESAFIOS PARA AS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

(Global Developmental Disorders: Possibilities, Limits and Challenges for Elementary Schools)

Araujo, Maria José de Brito

Universidade Estadual de Alagoas
Universidad Autónoma de Asunción

Marques, Ângela Maria

Universidade Estadual de Alagoas
Universidad Autónoma de Asunción

Oliveira, Maria José Houly Almeida de

Universidade Estadual de Alagoas
Universidad Autónoma de Asunción

Resumo.

O artigo intitulado Transtornos Globais do Desenvolvimento: possibilidades, limites e desafios para as escolas de educação básica, encontra-se em desenvolvimento, cujas discussões estão sendo realizadas no grupo de estudo: Formação Continuada de Professores, cadastrado na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Ressalta-se que o texto aqui mencionado faz parte de um projeto de pesquisa, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas-Brasil (FAPEAL). Tem como objetivo, investigar as políticas de inclusão adotadas nas Instituições de Educação Infantil e Escolas públicas de Arapiraca-Al. Inicialmente, destacam-se neste texto os resultados parciais advindos de uma visita, acompanhada de entrevista realizada com o gestor(a) do Centro de Reabilitação e Reintegração de Crianças com Autismo (TRATE). Os procedimentos metodológicos atendem os seguintes princípios: encontros semanais, discussões e elaboração de planejamentos inerentes ao que determina o cronograma de execução do projeto original, assim como pesquisa bibliográfica e de campo. Os resultados alcançados mostram um interesse na busca de publicações que mostrem pesquisas na área da inclusão; também se percebe um melhor desempenho dos membros do grupo na questão da interpretação de artigos selecionados para a discussão e melhor desempenho na escrita científica.

Palavras-chave: *Inclusão. Pesquisa. Educação Básica.*

Abstract:

The article entitled Global Developmental Disorders: Possibilities, Limits and Challenges for Elementary Schools is still under development, whose discussions are being held in the

study group: Continuing Teacher Education, registered on the National Council for Scientific and Technological Development platform (CNPq). It is noteworthy that the text mentioned here is part of a research project, funded by the Research Support Foundation of the State of Alagoas-Brazil (FAPEAL). It aims to investigate the inclusive policies adopted in the Early Childhood Education Institutions and Public Schools of Arapiraca-Al. Initially, we highlight in this text the partial results from a visit, accompanied by an interview with the manager of the Center for Rehabilitation and Reintegration of Children with Autism (TRATE). The methodological procedures meet the following principles: weekly meetings, discussions and elaboration of plans inherent to what determines the execution of the schedule of the original project, as well as bibliographic and field research. The results achieved demonstrate an interest in the search for publications that show research in the area of inclusion. It is also noticed a better performance of the group members to what relates to the interpretation of selected articles for the discussions, and also a better performance in their scientific writing.

Keywords: *Inclusive education. Research. Basic Education.*

1. Introdução

O Transtorno Global do Desenvolvimento, no qual estamos debruçadas refere-se ao: Autismo, Síndrome de Asperger e Síndrome de Ret que se manifestam nas crianças pequenas, prolongando-se por toda a vida. É especialmente desse transtorno que vimos discutir de forma mais peculiar, considerando os limites, desafios e possibilidades enfrentados nas escolas, frente às políticas de inclusão adotadas.

As pesquisas de Vasques y Baptista (2014) apresentam afinidades com as ideias desse artigo, verificamos uma coerência quando os autores discutem sobre a escolarização entre rupturas, repetições e esquecimentos, considerando que o contexto atual busca, através das Políticas Públicas Brasileiras, inserir ou incluir as pessoas deficientes na escola regular.

Assim sendo, falar de inclusão de pessoas com deficiência no contexto escolar não é tarefa fácil, percebemos que a teoria mostra toda uma questão legal, onde as escolas são obrigadas a receber as crianças que apresentam deficiência, entretanto nos deparamos com a prática pedagógica em que sempre há uma resistência dos professores, carregada de angústias que, por não saberem a metodologia apropriada para cada deficiência, acham-se inoperantes e buscam, por vezes, incansavelmente métodos que possam atuar de forma plena, ou seja, que compreendam como direcionar seu trabalho em sala de aula, meio a tanta diversidade, pois, as crianças ditas normais também precisam de acompanhamento.

Frente a esse cenário as investigações sobre o tema dá-nos uma visão mais consubstanciada com a realidade, onde envolve teoria e prática, o que resulta em uma práxis pedagógica. Assim sendo, este artigo apresenta uma breve contextualização teórica sobre Autismo, Asperger e Ret. resumo das discussões realizadas no grupo de estudo sobre Formação Continuada de Professores, cadastrada no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Vale ressaltar que o artigo em pauta, além das questões acima mencionadas, é fruto da parceria entre a Universidade Estadual de Alagoas (Uneal) e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal), culminando com os primeiros resultados, tais como:

descrição da entrevista realizada sobre a função do Centro de Reabilitação de Crianças com Autismo (TRATE), o que nos dá uma visão mais geral do trabalho desenvolvido pelos profissionais(terapeutas) na comunidade arapiraquense.

Ressaltamos que esse é o primeiro passo para que possamos chegar até a escola; e lá faremos uma observação em relação a metodologia adotada com as crianças deficientes, incluindo, sobretudo, as com Autismo, Asperger e Ret, caso existam situações de pessoas com Ret, considerando que, este último, atinge mais as meninas, não sendo muito recorrente, tal qual o autismo.

Pelos estudos que fizemos, não há uma incidência de crianças/adolescentes matriculados nas escolas que tenham sido diagnosticados com Ret, ou talvez a causa da não incidência seja porque o Autismo, nos tempos atuais está cada vez mais se alastrando, e, ainda não há pesquisas que mostrem as causas. Outrossim, este texto se configura enquanto um recorte de um projeto mais amplo, o qual está em desenvolvimento, apresentando somente resultados parciais.

2. Metodologia

O projeto a que alude esse procedimento de investigação está pautado nos seguintes passos: Tipo de pesquisa: pesquisa de cunho qualitativo, pois partiremos para uma análise interpretativa dos dados coletados; Abordagem de pesquisa: optamos pela Pesquisa-Ação-colaborativa, considerando que, a partir dos resultados obtidos, será apresentada à comunidade das escolas participantes uma proposta de intervenção.

Essa proposta de intervenção deve vir sob a forma de formação continuada, mostrando aos docentes algumas possibilidades de se trabalhar com pessoas portadoras de Transtornos Globais do Desenvolvimento. Essa abordagem surge a partir dos escritos de Jesus y Vieira y Effigen (2014), bem como de Ibiapina (2008); Sujeitos investigados: docentes da Educação Infantil (Pré-escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental); crianças e alunos. Lócus da pesquisa: Escolas públicas do município de Arapiraca.

Vale ressaltar que as escolas selecionadas terão como ponto de partida as crianças atendidas no Espaço TRATE- Reabilitação e Reintegração de Crianças com Autismo de Arapiraca; Instrumentos utilizados: Roteiro de entrevista, etapa já concluída. A entrevista realizada deu-se com o gestor(a) do TRATE, a qual continha três questões, cada uma com três itens de caráter objetivo e subjetivo. Na próxima etapa, faremos uma observação em sala de aula, verificando a forma metodológica do professor(a) trabalhar com as crianças/alunos com deficiência.

Forma de seleção dos sujeitos investigados e lócus da pesquisa: Os sujeitos investigados estão sendo selecionados a partir daqueles cadastrados no TRATE. A partir dessa busca na instituição supracitada, visitaremos as escolas onde essas pessoas estão matriculadas. A forma de coleta dos dados, nas escolas selecionadas, será feita por meio de visitas às Instituições de Educação Infantil e Escolas (somente aquelas onde as pessoas do TRATE estão estudando), o que abrange o município de Arapiraca. Serão observados os procedimentos metodológicos trabalhados com as crianças portadoras de Transtorno Globais do Desenvolvimento.

Os docentes serão entrevistados. Para complementar a pesquisa serão investigadas as políticas de inclusão adotadas no TRATE e nas escolas. As Instituições e Escolas não terão

seus nomes divulgados, utilizaremos um código para identificação, bem como dos sujeitos investigados. Os dados serão codificados, transcritos de forma como foram observados e, em posterior, interpretados.

3. Resultados

Nossa visita ao TRATE foi inicialmente contactada por meio de um ofício às instâncias gestoras, solicitando autorização para a realização de uma entrevista, a qual buscava traçar um breve perfil da instituição e das funções dos profissionais que atuam naquele espaço. Dessa maneira as questões fazem parte de uma entrevista semiestruturada, entendendo que à medida que surgiam dúvidas, os pesquisadores ficavam à vontade para solicitar maiores esclarecimentos.

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, a título de esclarecimento, vimos defender que: [...]. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.” (Boni y Quaresma, 2005, p.75). No TRATE, atualmente há 60 crianças cadastradas, sendo que são 50 meninos e 10 meninas, o que mostra um número bastante significativo de pessoas do gênero masculino.

No caso de adolescentes são poucas exceções, no momento só três adolescentes. A origem dessas pessoas é somente de Arapiraca-Alagoas, esse é um pré-requisito do próprio TRATE, a maioria das pessoas são matriculadas na rede pública de ensino. Também, não há diversidade de atendimento em relação às outras deficiências, é exclusivo para o Autismo. Assim, teremos que, em visitas às escolas, investigar casos da síndrome de Asper e Ret.

Verificamos a ocupação dos pais; as mães, na grande maioria, são domésticas (não exercem funções remuneradas) e os pais trabalham, entretanto, não registramos as ocupações específicas dos pais. A aceitação da família, quando é comprovado pelo médico a deficiência, inicialmente há uma negação, ou seja, a família não aceita, mas, com o decorrer do tempo, passa a colaborar com a instituição, aprender a lidar com o caso, ou se eximir dele. Quanto à forma de ingresso no TRATE, um dos critérios é ter o diagnóstico comprovado e existência de vaga. Uma preocupação dos pesquisadores é em relação ao tempo mínimo e máximo que cada criança/adolescente pode permanecer na instituição. A resposta da entrevistada foi que não há esse tempo, porém é considerada a faixa etária de até 12 anos.

Outra curiosidade dos pesquisadores se atém aos profissionais que prestam serviços à instituição. Atualmente, percebemos uma equipe multidisciplinar composta por: fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, psicólogo e assistente social. Em outras épocas existia a figura do psicopedagogo e fisioterapeuta. Ainda sentimos falta do psiquiatra e neurologista, profissionais necessários ao acompanhamento clínico, para possíveis prescrições de medicamento, encaminhamentos de exames, quando necessário. Sabemos também que o diagnóstico deve ser feito com muito cuidado, desta forma Ferrari (2007), ressalta que:

O diagnóstico só pode fundar-se sobre uma constelação de sinais constatados e, principalmente, sobre a impressão persistente de grandes dificuldades de comunicação por parte da criança. Deve, por tanto, ser muito prudente e eventualmente embasado em resultados de um período de observação, seja na

residência da família, seja porventura em uma instituição de apoio em tempo parcial. (p.103)

Considerando que as crianças/adolescentes já chegam com o diagnóstico, os médicos, caso existam na instituição, somariam, porém, o trabalho de acompanhamento diário, que faz parte dos profissionais elencados anteriormente. Dando sequência aos fatos, questionamos qual a metodologia adotada na instituição, entendendo que essa modalidade se constitui em uma forma de acompanhar e direcionar atividades para cada caso, sabendo que o autismo se apresenta de forma severa, moderada e leve e cada caso requer um acompanhamento diferenciado.

A resposta que obtivemos da entrevistada foi: “não existe metodologia específica, cada um atua na área que lhe convém de acordo com a demanda”. Nesse caso, a resposta não atendeu de forma integral nossa indagação, pois, necessitaríamos de maiores informações, quiçá, aquela metodologia que atendesse do autismo mais leve ao severo, mas, acreditamos que a observação nas escolas poderão dar esse suporte. O horário de atendimento às pessoas com deficiência segue a rotina de 8:00h às 17:00h, não extrapolando três terapias diárias para cada pessoa e, cada terapia é de 40 minutos. Vale ressaltar que o atendimento obedece a um calendário, sendo hora agendada. O principal desafio ainda é a família, que não cumpre a contento as regras estabelecidas pela instituição, e o que é solicitado para dar continuidade ao acompanhamento, não é feito, quebrando as regras e a parceria com a escola.

A relação do TRATE com a família é do tipo: “família relutando, somada a escola sem condições de acompanhamento” tornando-se assim, uma relação fragilizada. O município de Arapiraca-Al é o órgão mantenedor da instituição. Nessa direção, podemos dizer que a entrevista logrou êxito, e, enquanto pesquisadoras estamos abertas ao diálogo, assim, como prontas para a devolutiva no TRATE e, conseqüentemente, nas escolas públicas municipais.

Entendemos não ser tarefa fácil quando precisamos falar sobre nossa instituição, mas, compreendemos que o trabalho realizado naquele espaço é de grande responsabilidade e, sobretudo, na orientação às famílias, incluindo as que resistem em acreditar no diagnóstico de seus filhos, assim como nas terapias. Precisamos, enquanto educadores ser insistentes e persistentes, mostrando para as famílias que o acompanhamento terapêutico ainda é a melhor alternativa.

4. Discussões

As discussões apontam inicialmente um breve contexto teórico sobre o autismo, Asperger e Síndrome de Ret principais marcos de reflexão e estudos. Também trazemos o resultado da iniciação da pesquisa de campo, relatos da entrevista realizada no TRATE. Destarte, os aspectos que compõem o espectro Autista e Asperger são caracterizados pela tríade de impedimentos graves e crônicos nas áreas da interação social, comunicação verbal e não verbal e interesses, sendo que, este último se apresenta em menor grau.

Assim sendo, os transtornos desta condição são o Autismo Infantil e a síndrome de Asperger. Embora esses transtornos sejam semelhantes, é importante salientar as peculiaridades de cada um deles. O Autismo Infantil foi definido por Kanner em 1943, sendo inicialmente chamado de Distúrbio Autístico do Contato Afetivo, como uma condição com

características comportamentais bastante específicas, tais como solidão autística, inabilidade no uso da linguagem para comunicação e comportamentos ritualísticos. Em 1944, Asperger apresentou seu estudo para um determinado distúrbio que ele denominou Psicopatia Autística, que se manifestava com transtorno severo na interação social, desajeitamento motor e incidência apenas no sexo masculino. Buscou-se então distinguir as características de cada uma das teorias.

A distinção entre os dois casos caracterizou-se pela área da comunicação, bastante prejudicada no Autismo. Já na síndrome de Asperger, não há um prejuízo significativo nas áreas da linguagem e cognição, mas, há algumas dificuldades na comunicação social tais como, a incapacidade de reconhecer regras simples da conversação que regem as interações sociais e, o uso de múltiplos sinais não verbais como, o contato visual e expressões corporais e faciais.

Segundo Bosa (2006, p. 48), atualmente, o autismo é classificado como um transtorno invasivo do desenvolvimento que envolve graves dificuldades ao longo da vida nas habilidades sociais e comunicativas – além daquelas atribuídas ao atraso global do desenvolvimento – e também comportamentos e interesses limitados e repetitivos. Para diagnosticar uma criança autista, é feita uma observação do comportamento e de entrevista com pais ou responsáveis.

Os sintomas costumam estar presentes nos primeiros anos de vida da criança, sendo possível fazer o diagnóstico por volta dos 18 meses de idade. A prevalência é quatro vezes maior em meninos do que em meninas (Rutter, 1985) y (Wing, 1981). De acordo com o quadro clínico, o Transtorno do Espectro Autista pode ser dividido clinicamente em: Autismo clássico, Autismo de alto desempenho (também chamado de síndrome de Asperger) e Distúrbio Global do Desenvolvimento sem outra especificação (DGD-SOE).

Os critérios adotados para o diagnóstico do autismo têm evoluído muito com o passar dos anos, entretanto ainda não se conhece a cura definitiva para o transtorno do espectro do autismo, como também não existe um padrão de tratamento igual para todos os portadores do distúrbio. Cada pessoa precisa de um tipo de acompanhamento médico diferente, utilizando terapias em busca de melhoras. O uso de medicamentos só é indicado quando surgem complicações. Para Bosa (2000, p. 10), “*tem havido uma expansão considerável de pesquisas sobre os aspectos sociais e cognitivos na área do autismo*”. Entretanto, uma interpretação única e final do conhecimento acumulado ao longo dos anos permanece impossível por várias razões.

São necessários mais estudos que investiguem não somente as deficiências, mas também as competências sociais destes indivíduos. A Síndrome de Asperger é um transtorno neurobiológico enquadrado dentro da categoria transtornos do neurodesenvolvimento. Nessa síndrome, não há um prejuízo significativo nas áreas da linguagem e cognição, mas, há algumas dificuldades na comunicação social tais como, a incapacidade de reconhecer regras simples da conversação, que regem as interações sociais e, o uso de múltiplos sinais não verbais como, o contato visual e expressões corporais e faciais.

A Síndrome de Asperger tem características semelhantes à do autismo, porém algumas delas se diferem como a questão da comunicação social, pontos marcantes na personalidade como gostos específicos, memória, mecânica, concentração. Mas, isso vai se

diferenciar de caso. Na síndrome de Asperger, não há um prejuízo significativo nas áreas da linguagem e cognição.

Quando as crianças entram na escola, ou até mesmo antes, demonstram interesses específicos em algumas áreas, seja na leitura, na informática, matemática, história e geografia. Por isso que os pais devem se atentar aos sinais que aparecem, para assim buscar um diagnóstico e um acompanhamento com profissionais. Já a síndrome de Ret (SR) se constitui em uma condição neurobiológica de origem genética que acomete quase exclusivamente pacientes do sexo feminino, 1: 10.000 - 15.000 nascidas vivas (Teixeira, 2016, p. 7 *cita* Gozález et al., 2012; Wendie y Jhovana, 2014), sendo caracterizada por uma deterioração neuromotora (Shawartzman, 2003) e se constitui de uma das causas mais frequentes de deficiência mental severa em meninas.

Ainda, segundo Teixeira (2016), o portador dessa síndrome apresenta-se com desenvolvimento normal dos 6 aos 18 meses e, posterior a esta idade, começa a aparecer deterioração das funções motoras e cognitivas o que vai se agravando, comprometendo o diagnóstico clínico. Outrossim, a Síndrome de Ret é uma condição que requer conhecimento por parte dos profissionais de saúde, decorrente ao comprometimento motor e cognitivo (Queiróz y Barros y Calles, 2014). No sentido de que possamos entender melhor, a síndrome de Ret é uma mutação genética que ocorre no cérebro de um indivíduo, em maioria no gênero feminino, como posto anteriormente. Infreqüentemente é hereditária. Como perceber que a criança apresenta alguma síndrome? Entendemos que o processo de observação nos leva a compreender que há algo de anormal, como todas as deficiências apresentam suas características, Ret não é diferente, ficando claro que o diagnóstico é feito pelo médico (psiquiatra, neurologista).

A deficiência/síndrome a que estamos nos reportando apresenta as seguintes características: movimentos estereotipados, tais como: psicomotor, físico e verbal. Ressaltamos que, segundo estudos de vários teóricos, a síndrome de Ret não tem cura, entretanto, o acompanhamento familiar e clínico pode contribuir com o paciente, no sentido de que haja uma intervenção por meio de uma equipe multidisciplinar. Entendemos que essa pesquisa nos faz conhecer um pouco sobre as deficiências que mais se alastram no Brasil, parece até uma epidemia, de tantas pessoas diagnosticadas com autismo, há casos aqui em Alagoas de, em uma mesma casa, existirem três crianças autistas, o que achamos uma situação alarmante e, o que angustia é ainda não se ter, cientificamente, comprovação das causas do autismo. Sentimos também, a ausência de formações continuadas que possam subsidiar o professor nessa tarefa árdua.

Sabemos, enquanto educadores das consequências que afligem as famílias, a escola não está preparada, os cursos de formação docente não proporcionam suporte adequado na preparação para inclusão e, assim, vamos caminhando sem grandes perspectivas.

Em relação ao tema, consideramos de grande relevância, pois, nos momentos em que nos debruçamos em busca de leituras sobre a questão, entendemos, em parte, como lidar com essas deficiências, considerando que são bastantes parecidas, ainda, sendo o autismo que está se alastrando em maior grau, deixando as famílias sem rumo, sem direção, porque quando sabemos as causas lutamos pelo tratamento, mas, quando estas são desconhecidas não há muito o que fazer, é somente acreditar e confiar nas terapias como forma de minimizar as angústias, e que cada pessoa possa viver e conviver de forma sociável.

Percebemos que a pesquisa de campo abriu um leque de sugestões para que possamos observar, em posterior, o trabalho desenvolvido nas escolas e, vimos, também, externar nossa gratidão àqueles que contribuíram para a resposta de nossa entrevista.

5. Referências

- Boni, V. Q. S.J. (2005). *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Santa Catarina: Disponível em: http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1386353091.pdf. Acesso em: 16 set. 2015.
- Bosa, C. A. (2006). *Autismo: intervenções psicoeducacionais*. Porto Alegre, Brasil: Revista Brasileira de Psiquiatria, n. 28.
- Bosa, C. A. (2000). *Autismo: breve revisão e diferentes abordagens*. Porto Alegre, Brasil: Psicologia: reflexão e crítica, 13 (1).
- Ferrari, P. (2007). *Autismo Infantil: o que é e como tratar*. São Paulo, Brasil: Paulinas.
- Gadia, C. A. y Tuchman, Roberto y Rotta. N. T. (2004). *Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento*. Brasil. Rio de Janeiro. Jornal de Pediatria, 80 (2).
- Ibiapina, I. M. L.M. (2008) *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Liber.
- Jesus, D. M. et al. VIEIRA (2016). *Pesquisa-ação colaborativo-crítica: em busca de uma epistemologia*. Educação e Realidade, Porto Alegre, 39, (3), p. 771-788, jul./set. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 9 de dezembro de 2016.
- Queiroz, C. M. B. et al (2014). *As características da síndrome de ret: uma revisão bibliográfica*. Cadernos de graduação. Ciências biológicas e da saúde: Maceió: 2, (2), p. 43-54, nov.
- Shawartzman, J. S. (2003). *Síndrome de Ret*. Rev. Bras. Psiquiatr., 25, (2), p.110-113.
- Teixeira, L. L. (2016). *Realidade odontológica do portador da síndrome de ret: relato de caso*. TCC (Graduação em Odontologia). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- Vasques, C. K. Baptista, C. R. (2014). *Transtornos globais do desenvolvimento e escolarização: o conhecimento em perspectiva*. Educação e Realidade. Porto Alegre, 39, p.665-685, jul./set. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso: 9 de dezembro de 2016.

IMPACTOS DO USO DA METODOLOGIA DO ENSINO POR PROJETO NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

(Impacts of the use of project teaching methodology on portuguese language education)

Moraes Firmo Almeida, Raimunda

Governo do Estado da Bahia – Secretaria de Educação

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar os impactos do uso da metodologia do ensino por projeto no ensino da Língua Portuguesa no Colégio Paulo Américo de Oliveira em Ilhéus, Ba. Os alunos do referido colégio possuem dificuldades de aprendizagem que o ensino tradicional não tem conseguido resolver. Esta pesquisa descritiva e qualitativa analisou o uso da metodologia de ensino por projeto no ensino da língua portuguesa, por meio da realização do projeto da horta na escola. Os dados comprovaram que no decorrer das etapas desde o planejamento até a execução do projeto, os alunos vão executando ações que exercitam a leitura, a escrita, a comunicação e a compreensão das informações, ou seja, ações que favorecem as habilidades de leitura e escrita da língua portuguesa. Conclui-se que o ensino por projeto pode ser uma metodologia essencial para o ensino da língua portuguesa por quebrar a rigidez das regras gramaticais e permitir que os alunos aprendam com as experiências vivenciadas.

Palavras Chaves: Metodologia; Aprendizagem; Língua Portuguesa.

Abstract

The objective of this paper is to analyze the impacts of the use of the project teaching methodology in the teaching of the Portuguese Language at Colégio Paulo Américo the Oliveira in Ilhéus, Ba. Students at the college have learning disabilities that traditional education has not been able to solve. This descriptive and qualitative research analyzed the use of the teaching methodology by project in the teaching of the Portuguese language, by carrying out the garden project in school. The data showed that during the steps from planning to project implementation, students perform actions that exercise reading, writing, communication and understanding of information, ie actions that favor reading and writing skills. of the Portuguese language. It is concluded that teaching by project can be an essential methodology for teaching Portuguese because it breaks the rigidity of grammar rules and allows students to learn from their experiences.

Keywords: Methodology; Learning; Portuguese language.

1. Introdução

O Brasil possui 29% de analfabetos funcionais que os moldes tradicionais de ensinar a ler e escrever não resolveu. (Inaf, 2018). O ensino de conceitos e regras distanciados da vida do aluno é uma das causas desse problema. Falta aos alunos a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela de forma prática e social.

As metodologias tradicionais de ensino têm ajudado muito pouco o aluno a pensar, questionar, refletir e inventar com independência soluções para enfrentar seus problemas. Ao longo do tempo os alunos vão somando conhecimentos, mas não usam esses saberes na sua vida diária. acumulam saberes, mas não conseguem aplicar seus conhecimentos em seu cotidiano. Neste viés, o trabalho com projetos desponta como uma proposta de educação voltada para formação e desenvolvimento de habilidades e competências preparando o aluno para a realização de uma aprendizagem com mais autonomia onde o aluno possa ser protagonista da seu conhecimento.

Na Escola Paulo Américo de Oliveira, em Ilhéus, Bahia, lócus dessa pesquisa, os alunos do ensino médio apresentam problemas de aprendizagem em Língua Portuguesa. É crescente o número de alunos com Dificuldades de Aprendizagem (DA), indo desde o ensino fundamental até o ensino médio. As dificuldades levam os alunos a ter rendimento inferior e isso os exclui no processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, os estudantes que cursam o 3º ano do ensino médio do referido colégio, não estão motivados com as metodologias utilizadas. Neste contexto percebeu-se a necessidade de responder ao seguinte questionamento: ¿ Quais os impactos do uso das metodologias ativas como um recurso didático no ensino da língua portuguesa?

Tendo como objetivo geral analisar os impactos do uso da metodologia do ensino por projeto no ensino da Língua Portuguesa, pretende-se neste estudo, descrever como o projeto de implantação de uma horta na escola estudada, pode contribuir com o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de os alunos do 3º ano do ensino médio e desse modo contribuir com o contínuo aprimoramento da prática pedagógica dos docentes utilizando a metodologia de ensino por projetos.

2. Metodologia

Este estudo é fruto da realização do Projeto de criação da horta no Colégio Paulo Américo de Oliveira. O interesse partiu dos alunos do 3º ano do ensino médio com o intuito de produzir alimentos que pudessem ser usados na merenda escolar e contou com a orientação da professora de Língua Portuguesa que queria analisar os impactos que a metodologia ativa

A estrutura do projeto seguiu as fases definidas por Bordenave; Pereira, (1982, p. 233) que são: a) a intenção, predisposição para solucionar um problema ou situação real, concreta; b); a preparação, levantamento de possibilidades e alternativas para solucionar as questões; c) execução, efetivação do trabalho definido e participação dos alunos para levantar informações para o projeto; d) apreciação é a última etapa e consiste na avaliação do trabalho executado, em consonância com os objetivos propostos.

Os dados bibliográficos foram levantados por meio pesquisas livros, artigos e sites especializados do tema para o respaldo teórico e compreensão das técnicas de plantio dos vegetais. Trata-se de uma pesquisa descritiva com dados analisados de forma qualitativa. A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. (Gil, 2014, p.54).

A pesquisa qualitativa pressupõe um compartilhamento de ideias entre pessoas, seus lugares de convívio que acabam por se relacionar ao objeto de estudo a ser investigado e que constroem diferentes significados ora perceptíveis ao “olho nu”, ora latente e ou ocultos a percepção voltada à necessidade de interpretação garantida pela competência do pesquisador.

Também foi realizada entrevista com o professores de Ciências para entender como usar melhor o solo e escolher as mudas e sementes. Sampiere, Collado e Lucio (2013, p. 425) retratam que a entrevista é definida como uma reunião para conversar e trocar informação entre uma pessoa (o entrevistador) e outra (o entrevistado) e outras (entrevistados). Assim, considerando as facilidades de cultivo, os vegetais escolhidos para o plantio foram: alface, manjeriço, hortelã, mastruz, tomate e pitanga.

A horta foi construída no terreno da escola durante o mês de março de 2019 e contou com a participação dos alunos do 3º ano de ensino médio, do turno da manhã.

A escola pesquisada possui 1800 alunos matriculados nos três turnos. Destes, 180 estão no terceiro ano e são distribuídos em 2 turmas pela manhã e 2 duas turmas a tarde. Cada turma possui 45 alunos matriculados totalizando 90 alunos, no turno da manhã e 90 alunos no turno da tarde. Para o projeto da horta, participaram apenas 40 alunos do turno da manhã sendo 20 alunos de cada turma.

Os participantes foram divididos em 8 grupos com 5 alunos cada. Coube a eles definir o que seria plantado e levantar os materiais necessários para a criação da horta. Os alunos usaram os conhecimentos adquiridos da Língua Portuguesa para escrever os resultados encontrados em formato de relatório e socializaram com os colegas

3.Desenvolvimento

3.1. Entendendo o significado de Projetos

De acordo com o dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1986), projeto é desejo, intenção de fazer ou realizar algo no futuro; plano. É também descrição escrita e detalhada de um empreendimento a ser realizado. Originado do latim *projectum*, a palavra projeto pode ser entendida como um esboço provisório de um texto. Neste sentido, o projeto sugere previsão de algo que se deseja, de uma realidade que ainda vai acontecer. É olhar para o presente e vislumbrar o futuro (Freire; Prado, 1999). Dessa forma, o projeto é uma proposta que admite alterar ou mudar a direção. É uma contestação organizada que permeia a teoria e a prática.

No que tange a definição de projetos, os autores declaram que: [...] projetos são atividades que redundam na produção, pelos alunos, de um relatório final que sintetize dados originais (práticos ou teóricos), colhidos por eles, no decurso de experiências, inquéritos ou entrevistas com especialistas. O projeto deve visar à solução de um problema que serve de título ao projeto (Bordenave; Pereira, 1982, p. 233).

Os autores mencionados estrutura o projeto em quatro fases distintas: a) a intenção, predisposição para solucionar um problema ou situação real, concreta; b); a preparação, levantamento de possibilidades e alternativas para solucionar as questões; c) execução, efetivação do trabalho definido e participação dos alunos para levantar informações para o projeto; d) apreciação é a última etapa e consiste na avaliação do trabalho executado, em consonância com os objetivos propostos.

Segundo Dewey apud Bordenave; Pereira, (1982, p.234), “um projeto prova ser bom se for suficientemente completo para exigir uma variedade de respostas de diferentes alunos e permitir a cada um trazer uma contribuição que lhe seja própria e característica”. Há ainda outra pista para essa mesma identificação: “que haja suficiente tempo para que se inclua uma série de trabalhos e explorações [...] que suscite novas dúvidas e questões, desperte a exigência de mais conhecimento e que sugira o que se deva fazer com base no conhecimento adquirido”.

Em seus estudos, Dewey (1979) fez várias referências a metodologia de ensino por projetos. Uma delas refere-se ao papel do aluno: “um autêntico projeto encontra sempre seu ponto de partida no impulso do aluno (...). O projeto supõe a visão de um fim. Implica uma previsão de consequências que resultariam da ação que se introduz no impulso inicial”.

No pensar de Dewey (1979), as atividades e projetos (de ensino) realizados, os alunos devem ser mais valorizados do que os professores. Defendia que o importante no início era conhecer as habilidades, necessidades e experiências vivenciadas pelo alunos para depois sugerir transformar essas ideias em projetos. Para Dewey (1979) esse era o real método pedagógico, possibilitar ao aluno utilizar seus conhecimentos prévios e juntos com os colegas desenvolver e gerar novos conhecimentos. Quando os alunos estudam assuntos muito distantes de sua realidade, assuntos que não tem significado para eles, a motivação e a curiosidade desaparecem, “(...) tendem a tornar-se intelectualmente irresponsáveis, não perguntam a significação do que aprendem, isto é, não perguntam qual a diferença trazida pelo novo conhecimento para as outras crenças e ações” (Dewey, 1979, p. 41).

3.2. Entendendo as Metodologias Ativas

O método tradicional do ensino centrado na figura do professor já não surte o efeito do passado. No ensino atual o aluno perde a passividade e novos métodos de ensino surgem para colocar o aluno como protagonista do próprio aprendizado. As metodologias ativas assumem a dianteira no processo de motivar e despertar o interesse dos alunos.

Entende-se por metodologias ativas o processo de aprender, a partir das experiências reais dos indivíduos. Consiste na redifinição das práticas pedagógicas ou por meio de simulações de uma determinada realidade com o intuito de envolver o estudante no processo de ensino aprendizagem e assim resolver problemas sociais de diversas natureza. Neste contexto, a centralidade do ensino deixa de ser a figura do professor, que passa a ser o mediador da aprendizagem e foca na figura do aluno que passa a ter autonomia pelo seu próprio aprendizado.

Segundo Mitre et al. (2008) as metodologias ativas adotam a tática da problematização com o intuito de despertar no aluno o interesse pelo ensino. Os autores defendem que a partir do problema o aluno analisa, reflete, faz conjectura e contextualiza as descobertas dando novo significado. Por meio da problematização o aluno busca informações, soluciona dificuldades e produz novos conhecimentos ampliando seu desenvolvimento.

Aprender por meio da problematização é conceder ao aluno autonomia para participar e definir o próprio processo de formação. Engajar-se no próprio processo formativo possibilita ao aluno a tomada de decisão acerca das questões futuras. (Berbel, 2011).

O foco do ensino a partir de situações problema encontra respaldo em Dewey apud Gadotti (2001, p.142), que estimulava a aprendizagem por meio da ação. Dewey defendia a proatividade dos indivíduos, da ação colaborativa entre eles com a possibilidade de desenvolver suas capacidades e de convívio social a ser progressivamente melhorada. “Para John Dewey, a experiência concreta da vida se apresentava sempre diante de problemas que a educação poderia ajudar a resolver.” (Gadotti, 2001, p. 143). Percebe-se na fala do autor que a educação pode ter uma atuação mais concreta, participando da resolução de problemas do cotidiano dos alunos.

A aprendizagem baseada em problemas, ou PBL - (Problem Based Learning) é uma metodologia ativa muito utilizada em todos os cursos e em todas as disciplinas.

Segundo Ortiz (2018, p.51),

el aprendizaje basado en problemas, y su variante, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es uno de los métodos renovadores del proceso de enseñanza-aprendizaje que más se ha consolidado en las instituciones de educación superior del mundo en los últimos años.

Esta metodologia se destaca das demais por constituir-se como linha principal do aprendizado técnico-científico. Nessa lógica, a metodologia ativa assume a postura de contribuir com a mudança de comportamento do aluno, possibilitando que ele tenha consciência do próprio processo educativo.

3.3.A metodologia de ensino baseada em projetos

O uso das tecnologias é uma realidade na nossa vida e em todos os seguimentos sociais. As metodologias tradicionais vão perdendo espaço e artefatos tecnológicos vão se incorporando a rotina das pessoas, contudo, a forma de ensinar e de aprender onde o professor era o senhor da informação e do conhecimento parece não ter evoluído pois a pedagogia tradicional ainda é presença preponderante nas escolas. Esse modelo tem apresentado baixos resultados pois já não se conecta com o aluno. Passivamente recebendo conhecimentos, o aluno não reflete nem questiona sobre o conhecimento recebido. Impedidos de interferir ou de escolher os conhecimentos que lhes interessa o aluno apenas acumula o conhecimento sem um uso prático do que recebeu.

Buscando reverter esse quadro, as escolas passam a adotar a metodologia de ensino baseada em projetos com o intuito de formar competências e permitir que o aluno atue ativamente no processo educacional. É a máxima do aprender fazendo, levando o ensino a ser mais prático e menos teórico. A tendência atual de trabalho com projetos realizados nas escolas, é conceituado por Moura & Barbosa (2006, p.12) como:

São projetos desenvolvidos por alunos em uma (ou mais) disciplina(s), no contexto escolar, sob a orientação do professor, e têm por objetivo a aprendizagem de conceitos e desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Esses projetos são conduzidos de acordo com uma metodologia denominada Metodologia de Projetos, ou Pedagogia de Projetos. [...] os projetos de trabalho são executados pelos alunos sob a orientação do professor visando a aquisição de determinados conhecimentos, habilidades e valores (Moura & Barbosa, 2006, p.12).

Sendo assim, a metodologia de projetos é um método que pode integrar atividades de ensino, pesquisa e extensão. Bordenave e Pereira (1982, p. 233), explica que “o método de projetos tem como principal objetivo lutar contra a artificialidade da escola e aproximá-la o mais possível da realidade da vida”. Segundo os autores (Bordenave; Pereira, 1982, p. 233), o aluno “busca informações, lê, conversa, anota dados, calcula, elabora gráficos, reúne o necessário e, por fim, converte tudo isso em ponto de partida para o exercício ou aplicação na vida”. Sendo assim, os conteúdos escolares tornam-se uma ferramenta para a resolução de problema da vida, e na elaboração e execução do projeto o aluno vai se tornando sujeito da sua própria aprendizagem.

Neste contexto, o professor deixa de ser o foco das atenções e do conhecimento e se transforma em um pesquisador e orientador dos alunos. Em parceria buscam respostas para os problemas, instiga os alunos para novas descobertas, coordena as atividades que são executadas e desenvolvidas pelos alunos. Troca experiências e conhecimentos que vão adquirindo ao longo do projeto e neste interim, a posição de professor e aluno vai se invertendo na medida que as descobertas e novos conhecimentos são adquiridos. A mediação do professor consiste em criar ocasiões de aprendizagens que possibilite ao aluno fazer registros e sistematizar os conhecimentos oriundos da execução do projeto.

No dizer de Dewey (1959, p.176) “em tal atividade compartilhada, o professor é um aluno e o aluno é, sem saber, um professor – e, tudo bem considerado, melhor será que, tanto o que dá como o que recebe a instrução, tenham o menos consciência possível de seu papel”.

3.4.O papel do educador e do educando na metodologia de ensino por projetos

O papel do professor é fundamental na utilização da metodologia por projetos. Visto que cabe a este mediar a aprendizagem, orientar os alunos dos processos e acompanhar seu desenvolvimento.

Na visão de Freire (2011, p. 16):

quem ensina aprende ao ensinar, quem aprende ensina ao aprender. Não há ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. Enquanto ensino continuo buscando, (re)procurando. Ensino porque busco, porque busquei; porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não se conhece, comunicar ou anunciar a novidade.

Consoante a isto, propor a metodologia de ensino por projetos e trabalhar com ela é permitir que o aluno aprenda no processo e possa refazê-lo, caso haja necessidade. Ele passa a ter a oportunidade de apontar as dificuldades encontradas no processo, tratando da sua auto avaliação, da avaliação do grupo, do professor, da metodologia, da temática investigada e da própria avaliação. Nesta abordagem, o estudante se torna o principal agente da aprendizagem, responsável pelo seu próprio sucesso, privilegiando uma aprendizagem por descoberta pessoal do aluno e, ainda mais, por informação vinda do professor.

Leite, Malpique e Santos (1993, p. 68), descrevem esse aspecto da seguinte forma: o aluno só aprenderá quando tiver prazer em conhecer, ou seja, quando tiver uma curiosidade livre de bloqueios (...) O professor só conseguirá ensinar quando tiver prazer na sua ação

catalisadora da curiosidade dos seus alunos, mantendo, porém, a objetividade na apreciação que deles deverá fazer.

3.5. Metodologia de ensino por projetos e o ensino da Língua Portuguesa

As propostas didático-pedagógicas da atualidade possuem um viés de interdisciplinaridade. Os conteúdos são complementares e necessário para a compreensão um do outro. Dessa forma, a metodologia de ensino por projetos na área de ensino da língua portuguesa busca aproximar a relação da sala de aula com a vida social do aluno. É a possibilidade de ser, fazer e conviver. Desenvolver uma metodologia de ensino por projetos é possibilitar a troca de experiências entre os alunos e perceber o potencial individual do aluno em aprender os conceitos dados e os resultados descobertos. Por meio da distribuição de tarefas pertinentes ao projeto é possível observar o desenvolvimento de atitudes responsáveis, interesses e autonomia na resolução de problemas, capacidade de tomada de decisão, iniciativa de pesquisa e de leitura.

A metodologia de ensino por projeto permite o envolvimento dos alunos na elaboração e busca do conhecimento. De forma lúdica os estudantes vão fazendo as descobertas sem a pressão do professor em entregar a resposta exata. A exatidão acontece com a busca nas tentativas de erros e acertos, na observação e no trabalho do grupo após a comparação, análise e síntese dos dados encontrados.

A riqueza do ensino por projetos está no trabalho colaborativo dos estudantes e do professor e na utilização de outros meios necessários para a execução do projeto tais como: consultas bibliográficas em biblioteca ou em computadores, estudo de campo, visitas a feiras, parques, museus, laboratórios, entrevistas, aplicação de questionários e outras formas de levantar informações necessárias ao desenvolvimento do projeto.

Nesse contexto, o papel do professor é canalizar todos esses eventos para o ensino da língua portuguesa. Trabalhando com diversos conteúdos, lhe cabe selecionar, organizar e problematizar os saberes de modo que leve o aluno a uma reflexão crítica.

Ao analisar o papel do professor na contemporaneidade, Libâneo (2004, p. 36) assegura que:

a tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar. Se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe “aprender”, se é incapaz de organizar suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas.

Na visão de Leite (2007), a metodologia de ensino por projetos leva o aluno a participar de numa experiência educativa sendo sujeito da construção e reconstrução do saber que faz parte da sua vida. O autor defende que o aluno sai do status de aprendiz do conteúdo para ser um agente de um objeto de conhecimento cultural.

Hernández e Ventura (1998), apontam que para iniciar um projeto parte-se de um tema ou problema que seja grande interesse dos alunos e em seguida acontece o processo de pesquisa. Nesta etapa, o professor deve alinhar a escolha do tema com os objetivos formais da sala de aula visto que os projetos devem atender a premissa inicial de facilitar a aprendizagem de forma lúdica, sendo assim, são instrumentos de mediação entre os interesses

dos alunos e as atividades de ensino do professor. Tem-se assim que, a metodologia de ensino por projetos no campo do ensino da Língua Portuguesa fortalece a busca constante do aprender, do fazer e do saber.

4. Análise dos resultados

O projeto horta foi idealizado pela professora de Língua Portuguesa do Colégio Luiz Américo de Oliveira com o intuito de melhorar as habilidades de leitura e escrita dos alunos do terceiro ano do ensino médio, que foram os responsáveis da execução do projeto. As análises foram feitas a partir das etapas de construção do projeto apresentadas por Bordenave; Pereira, (1982, p. 233) e relacionadas com as atividades da Língua Portuguesa.

4.1. Intenção

Disposição apresentada pelos alunos para participar do projeto e desenvolver uma atividade prática para benefício da comunidade escolar. Nesta etapa os alunos se agruparam, dividiram tarefas, estabeleceram as regras de trabalho, registraram em relatório e elaboraram o gráfico de Gantt com o cronograma de trabalho. “O Gráfico de Gantt, também conhecido como Diagrama de Gantt, é uma ferramenta visual para controlar o cronograma de um projeto ou de uma programação de produção, ajudando a avaliar os prazos de entrega e os recursos críticos”. (Leão, 2019, p.1). Foi possível observar através da fala a organização e desenvolvimento das ideias, a oratória, a liderança, a divisão de tarefas, resolução de conflitos e capacidade de tomar decisão.

4.2. Preparação

É o levantamento das informações acerca do que foi desenvolvido no projeto e como foi executado. Nesta etapa os alunos em grupo definiram o que seria plantado e apresentaram pesquisa dos benefícios da planta/vegetal (escolhida) para a saúde humana, formas de plantio, tipo de solo e cuidados com a manutenção das mudas. Apresentaram também pesquisas sobre plantação orgânica e os tipos de adubos a ser utilizados neste tipo de plantação. “Na agricultura orgânica não é permitido o uso de substâncias que coloquem em risco a saúde humana e o meio ambiente. (Embrapa, 2014, p.1).

Os alunos listaram também os materiais necessários, redistribuíram novas tarefas e definiram datas para iniciar a execução do projeto. Foi possível observar o avanço nas pesquisas e a interdisciplinaridade dos conteúdos. A língua portuguesa foi o instrumento para expressar opiniões, registrar os fatos, estabelecer regras. À medida que os relatórios iam sendo construídos, a professora de língua portuguesa ia fazendo as intervenções de uso correto da gramática e de forma lúdica e contextualizada os alunos iam aprendendo, sem memorização das velhas regras.

4.3 Execução

Trata-se da etapa onde o projeto foi efetivado. Com as informações colhidas na pesquisa bibliográfica e com as orientações coletadas na entrevista com a professora de ciências os alunos definiram o local na escola onde fariam a horta. De posse dos materiais eles prepararam a terra, adubaram com adubo orgânico, espalharam as sementes e plantaram as mudas. Cada grupo produziu um canteiro e se responsabilizou pela manutenção. Foi possível observar o trabalho em equipe na etapa de execução.

A necessidade de consultar as informações pesquisadas no que tangia a quantidade de sementes espalhadas, distância entre uma muda e outra, quantidade de adubo no preparo da terra, quantidade de água a ser utilizado e outras informações necessárias ao plantio levou os alunos a praticar a leitura e a interpretação do texto sem se dar conta do estudo da língua portuguesa. Longe das paredes da sala de aula os alunos faziam a leitura do mundo, vivenciando experiências e aprendendo de forma concreta.

4.4 Apreciação

É a etapa da avaliação do trabalho realizado de acordo com os objetivos propostos. Os alunos concluíram o relatório fazendo uma reflexão de como o trabalho foi realizado e o que haviam aprendido com o projeto. Foi possível observar em seus depoimentos uma coerência de pensamento, uma ideia bem formalizada e uma disposição para participar e expor suas opiniões. Foi analisado na escrita do relatório uma evolução no uso das normas de escrita da língua portuguesa. Foi identificado uma melhora no comportamento do aluno quanto ao interesse e disposição para estudar que se estendeu para outras disciplinas.

5. Discussão

O objetivo deste estudo é analisar os impactos do uso da metodologia do ensino por projeto no ensino da Língua Portuguesa. Neste sentido, verificou-se que a metodologia de ensino por projetos permitiu que os alunos aprendessem fazendo e por meio das pesquisas realizadas contextualizaram conceitos adquiridos e descobriram outros no decorrer do desenvolvimento do projeto. Neste modelo de aprendizagem os alunos selecionaram informações importantes, tomaram decisões, trabalharam em equipes, gerenciaram conflitos de ideias e desenvolveram competências interpessoais necessárias para a aprendizagem colaborativa.

Com o projeto os alunos envolvidos puderam realizar pesquisas, estimular a leitura, escrever relatórios, analisar e refletir de forma crítica acerca dos resultados encontrados e desenvolver a capacidade de comunicação. Todas essas atividades são essenciais para o ensino da língua portuguesa e favorece as habilidades de leitura e escrita. O ensino por projetos fortalece a integração de diversas áreas do conhecimento e diversos recursos, permitindo que os alunos se expressem através de diferentes linguagens ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Conclui-se que o ensino por projeto pode ser uma metodologia essencial para o ensino da língua portuguesa por quebrar a rigidez das regras gramaticais e permitir que os alunos aprendam com as experiências vivenciadas.

6. Referências

- Ação Educativa (2018). *Inaf Brasil 2018: resultados preliminares*. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf. Acesso em: 18/07/2019
- Berbel, N. A. N. (2011). *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. Disponível em:

- <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>.
Acesso em:16/07/2019.
- Bordenave, J. D.; Pereira, A. M. (1982). *Estratégias de ensino aprendizagem*. 4.ed. Petrópolis: Vozes.
- Dewey, J. (1979). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma exposição*. Tradução de Haydée Camargo Campos, 4. ed. São Paulo: Nacional.
- Embrapa (2014). *Alimento orgânicos: uma opção de vida e um bom negócio*. Disponível em: <https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/2072361/alimentos-organicos-uma-opcao-de-vida-e-um-bom-negocio>. Acesso em 17/12/2019.
- Ferreira, A. B. de H. (1986). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freire, F. M. P.; Prado, M. E. B. B. (1999). *Projeto Pedagógico: Pano de fundo para escolha de um software educacional*. In: Valente, J. A. (Org.). *O Computador na Sociedade do Conhecimento*. Campinas, SP: NIED.
- Hernández, F.; Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Gadotti, M. (2001). *Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização*. In: Gadotti, Moacir & Romão, José Eustaquio (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 4. ed. São Paulo: Cortez.
- Gil, A. C. (2014). *Métodos e Técnicas de Pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Leão, T. (2019). *Gráfico de Gantt: o que é, como funciona e como montar o seu*. Disponível em: <https://www.nomus.com.br/blog-industrial/grafico-de-gantt/>. Acesso em: 17/12/2019.
- Leite, L. H. A. (2007). *Pedagogia de projetos e Projetos de Trabalho*. *Presença Pedagógica*, v. 73., p. 62-69.
- Leite, E.; Malpique, M.; Santos, M. R. dos. (1993). *Trabalho de projeto: leitura comentada*. Porto: Afrontamento.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Editora alternativa.
- Mitre, S. M., et al. (2008). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação dos profissionais de saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2122-44, dez.
- Ortiz, L. J. (2018). *Metodologías activas en el aula: el aprendizaje cooperativo. La cooperación como vía para la inclusión*. Editora Acadêmica Espanhola. Mauritius.
- Sampieri, R.H; Collado, C.F; Lucio, P.B. (2014). *Metodologia de Pesquisa*. 3. ed. Trad.: Fátima Conceição Murad; Melissa Kassner; Sheila Clara Dystyler Ladeira. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) PROPICIADO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*(The contributions of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) to
teacher training)*

Barbosa dos Santos, Márcia
Universidad Autónoma de Asunción

Resumo

Este artigo faz parte da Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Tem por objetivo principal verificar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores do Curso de Educação Física ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) em Boa Vista/RR. A pesquisa metodológica realizada teve características da abordagem qualitativa, do tipo descritiva, cujos dados foram obtidos mediante análise documental em torno do Edital e do Projeto do PIBID e do Plano de Curso de Educação Física do IFRR. A análise dos dados e a sua discussão qualitativa dos resultados obtidos foi realizada considerando-se o tempo de existência do referido Programa e as contribuições propiciadas à formação de professores. Os resultados obtidos comprovam que este Programa é legalmente reconhecido e instituído, com uma estrutura muito bem organizada, sistematizada e planejada, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das Instituições de Educação Superior (IES), com participação totalmente gratuita. Conclui-se, desse modo que, que os objetivos traçados pelo PIBID têm sido alcançados na medida em que se observa os conhecimentos teórico-práticos propiciados por meio da vivência escolar.

Palavras-chave: PIBID. Formação de Professores. Educação Física.

Abstract

This article is part of the Master of Science Dissertation. Its main objective is to verify the contributions of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) to the training of teachers of the Physical Education Course offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Roraima (IFRR) in Boa Vista/RR. The methodological research carried out had characteristics of the qualitative approach, the descriptive type, whose data were obtained through documentary analysis around the Announcement and the PIBID Project and the IFRR Physical Education Course Plan. Data analysis and its qualitative discussion of the results were performed considering the time of existence of the said Program and the contributions provided to teacher education. The results show that this Program is legally recognized and instituted, with a very well organized, systematized and planned structure, with a view to foster the initiation to teaching of students of Higher Education Institutions (HEI), with totally free participation. Thus, it can be concluded that the objectives set by PIBID have been achieved to the extent that the theoretical-practical knowledge provided through the school experience is observed.

Keywords: *PIBID. Teacher Training. Physical Education.*

1 Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) constitui-se ação do Ministério da Educação (MEC), com o intuito de fomentar a iniciação à docência de estudantes das licenciaturas, como forma de prepara-los para a formação docente. É, também, uma política pública brasileira de valorização do magistério implementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2007, como sendo um Programa de natureza inovadora, voltado exclusivamente para a formação docente, pois atua e, ao mesmo tempo, agrega valores indispensáveis à relação universidade-escola, enquanto fatores essenciais para a efetivação de boas práticas pedagógicas, além de retomar o papel de co-formação entre essas duas instituições educativas.

Assim, sabendo que o PIBID surge como elo entre a Educação Básica e o Ensino Superior justamente por propiciar a efetivação da relação universidade-escola, é que se propôs analisar como acontece o contato pelos estudantes com as realidades distintas por eles vivenciadas na escola, que lhes permitem ter a oportunidade de aprender e interagir com a futura profissão, de modo a envolver-se na produção de saberes que ajudam no aprimoramento de sua formação docente.

Dessa forma, a pesquisa metodológica realizada teve características da abordagem qualitativa, do tipo descritiva, cujos dados foram obtidos mediante análise documental em torno do Edital e do Projeto do PIBID e do Plano de Curso de Educação Física do IFRR. Entretanto, também foi desenvolvida uma revisão de literatura para fundamentar as linhas de estudo da presente pesquisa.

Foi, portanto, objetivo deste estudo verificar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores do Curso de Educação Física ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) em Boa Vista/RR.

2 O PIBID no Curso de Licenciatura em Educação Física

A Educação Física é uma área do conhecimento capaz de ajudar o aluno a interagir com o outro e com o meio à sua volta, além de ser uma importante ferramenta para a aquisição e aprimoramento de novas habilidades motoras e psicomotoras, para a aquisição de consciência crítica, para oportunizar a reflexão necessária à compreensão da realidade de forma democrática, humanizada e diversificada.

Por conta disso, os Cursos de Licenciatura deste componente curricular estão organizados de modo a contemplar, de acordo com Costa (2017), a importância desse ensino na escola sob três perspectivas: para o indivíduo, porque contribui significativamente para o seu desenvolvimento integral; para a sociedade em geral, em virtude de contribuir para o crescimento econômico e social e melhora da saúde pública; em escala mundial e nacional, contribui na efetivação das relações sociais.

Deste modo, entender como a Educação Física se processa na Educação Básica é muito importante, principalmente quando se sabe que os profissionais que atuam nessa área,

devem ter conhecimentos e habilidades teóricas e práticas, que lhes serão necessárias em sua prática pedagógica diária.

É fato que o Curso de Educação Física, ao analisar seu extenso contexto histórico, sempre foi marcado por grandes influências ao longo dos anos, caracterizando esta disciplina no que ela é hoje. Apesar de não ser tratada com o reconhecimento necessário, mesmo contribuindo significativamente para a formação integral do indivíduo, é fato que ela se constitui uma área que desempenha um importante papel, individual e coletivamente, na vida do ser humano, tanto em escala mundial, quanto nacional.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se insere muito bem nesse contexto porque proporciona aos acadêmicos de cursos de Licenciatura, como é o caso da Educação Física, “estabelecer um vínculo antecipado entre os futuros docentes e a sala de aula, tendo uma visão diagnóstica de inúmeras dimensões culturais na escola” (Mattana, Zanovello, Theisen, Moresco y Garlet, 2014, p. 1060).

Isto ocorre porque o PIBID é “uma ação do Ministério da Educação, que visa fomentar a iniciação à docência de estudantes de licenciaturas preparando-os para a formação docente” (Reis y Teles, 2014, p. 01), que busca, dentre outros aspectos, oportunizar, de um lado, ao futuro profissional o contato com a realidade escolar, dotando-o de instrumentos teórico-práticos para a atuação docente.

Por outro lado, o PIBID permite que a escola e a Universidade se reconheçam como espaços de formação conjunta, que permitirão a vivência de situações reais de ensino e de práticas educativas, pedagógicas, didáticas e metodológicas diversas, pois muito antes deste profissional ir a campo por meio do Estágio Supervisionado, ele tem a oportunidade de inserir-se no contexto escolar (Bianchi, 2016).

Essa tem sido, portanto, uma excelente oportunidade para que os acadêmicos possam dimensionar sua prática pedagógica a fim de interagir com as demandas educacionais contemporâneas. Para tanto, busca desenvolver competências, no processo de construção de novos conhecimentos, capacitando-os para saber trabalhar em equipe, pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, afinal “melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados” (Trajano, 2013, p. 01). Isso significa que não bastam mudanças superficiais. Ao contrário disso, deve haver uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial dos professores.

Nesse contexto, fica evidente que o PIBID se insere no Curso de Licenciatura em Educação Física porque age como meio conciliador entre a teoria obtida e a prática realizada nas escolas públicas da educação básica, uma vez que é objetivo deste programa é justamente incentivar a formação de professores para a Educação Básica e valorizar o magistério.

No caso específico do Curso de Educação Física, Souza e Honorato (2017) afirmam que o PIBID busca, entre outros aspectos, elevar a qualidade das ações acadêmicas; inserir os licenciandos no cotidiano da escola; proporcionar experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar.

Contudo, há que se destacar que a inserção do acadêmico não acontece por acaso. Ele é orientado e supervisionado por um profissional licenciado e qualificado para tal, que atua em escolas públicas e institucionais, e, por isso, “a formação de professores passa a ter um

maior destaque, iniciando a organização do programa e de políticas de fomento” (Santos, 2017, p. 01).

Vinculando a proposta do PIBID ao Curso de Educação Física, Peruzzo (2015) afirma que a atuação do profissional nessa área busca alcançar em seu processo de formação uma ampla cultura geral e específica, dotando-o de uma atitude investigativa e, ao mesmo tempo, interdisciplinar, como forma de valorizar as diversas dimensões que compõem e perpassam o processo de formação integral do educando.

Isto acontece porque a prática de Estágio por si só já é um componente curricular presente nos cursos de formação superior capaz de proporcionar um contato inicial e de suma importância ao futuro profissional na área em que pretende atuar. Em se tratando do PIBID, no contexto de um Curso de Licenciatura como o da Educação Física, essa é uma iniciativa muito importante no que diz respeito à formação inicial dos acadêmicos das licenciaturas e vem preencher uma lacuna existente na maioria dos currículos, que por algum motivo não tem conseguido proporcionar por meio dessa prática, aos estudantes das licenciaturas, melhores perspectivas quanto à profissão docente (Santos, 2017).

O Estágio no PIBID, de acordo com Trajano (2013), tem como objetivo principal atender a formação acadêmica dos alunos estagiários proporcionando-lhes uma prática docente em consonância com a visão crítica e reflexiva do contexto educacional atual.

Sendo assim, seu intuito é cooperar para que o ensino seja uma ação concreta por meio da inserção de alunos acadêmicos das licenciaturas nas escolas públicas, visando promover o desenvolvimento de propostas metodológicas e de projetos didáticos junto aos professores, pois “constata-se que as práticas educativas relacionadas à Educação Física resistem às mudanças e estão em descompasso com a produção científica contemporânea, em correspondência com as demais Licenciaturas” (Santos, 2017, p. 06). O investimento nesse caso, visa gerar resultados mais significativos, tanto em médio como em longo prazo, com a finalidade de melhor qualificar para o trabalho pedagógico na Educação Básica.

Como se pode observar, além de cooperar positivamente com a formação dos bolsistas de iniciação à docência, representa uma oportunidade privilegiada de formação contínua dos professores supervisores das escolas parceiras, pois lhes possibilita aprender, avaliar e ampliar a sua base teórica e prática, uma vez que torna possível uma articulação e complementação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Oferece também, condições para que todos os envolvidos estudem, pesquisem e pensem em outras perspectivas de ensino e aprendizagem, amparados na produção científica vigente.

3 Metodologia

A pesquisa foi do tipo não experimental, descritiva e corte transversal, com abordagem qualitativa. A unidade de análise foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Campus Boa Vista, localizado no bairro Pricumã, em Boa Vista, Roraima, que é uma instituição de ensino superior e técnico brasileira, criado por meio de preposição, que, ao longo dos anos passou por algumas transformações tanto no nome quanto na estrutura.

Entre as técnicas e instrumentos de pesquisa utilizados para a coleta dos dados, empregou-se a ficha de análise documental do Edital e do Projeto do Programa Institucional

de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Plano de Curso de Educação Física do IFRR que foi proposta considerando a natureza das fontes, pois estas “valem-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Chizzotti, 2013, p. 80).

A ficha de análise documental teve como categorias de análise a verificar com relação ao início do PIBID no IFRR: existência de projeto institucional e de edital de criação, Cursos contemplados e número de participantes contemplados (docentes, alunos, coordenadores, escolas). Em relação ao Projeto do PIBID, as categorias de análise observadas foram: objetivo, visão, missão, valores, fundamentos teóricos, políticos, éticos, epistemológicos, didáticos e metodológicos, que orientam o desenvolvimento desse projeto na escola.

4 Análise dos dados e discussão dos resultados

Tendo como pressuposto a ficha de análise documental, os aspectos verificados em torno do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e suas contribuições à formação de professores se deram em duas dimensões. A primeira, voltava-se exclusivamente para o “O PIBID no IFRR”, e trazia como elementos de análise: existência de projeto institucional e de edital regulamentador, cursos contemplados e número de participantes contemplados (docentes, alunos, coordenadores, escolas).

A segunda dimensão voltava-se especificamente para o “Projeto do PIBID”, exclusivamente na área do Curso de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), e contemplava como aspectos a serem observados: objetivo, critérios de seleção das escolas participantes.

Dessa forma com relação a primeira dimensão da ficha de análise documental, “O PIBID no IFRR”, o que se obteve junto à instituição, no caso o IFRR, é que o PIBID é uma proposta de valorização dos futuros docentes durante o seu processo de formação. Assim, além de possuir projeto institucional e edital de criação, legalmente reconhecidos, possui um coordenador institucional, representante direto do IFRR, que tem como função geri-lo e coordenar as ações a serem executadas, demonstrando assim, que o referido Programa é particularmente importante na formação de professores, pois insere os graduandos “em diferentes realidades educacionais, permitindo-lhes planejar e desenvolver diferentes atividades didático-pedagógicas de ensino e aprendizagem junto aos professores regentes das escolas parceiras e também auxiliado pelo seu respectivo supervisor” (Lacerda y Barbosa, 2017, p. 60).

O edital, além de evidenciar que o PIBID é um programa lançado pelo Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu), da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das Instituições de Educação Superior, também esclarece que a participação no Programa é gratuita, entendendo-se como tal a isenção no pagamento de qualquer tipo de taxa de inscrição.

Conforme edital, o PIBID tem como objetivos: Incentivar a formação de professores para a Educação Básica; Valorizar as licenciaturas, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; Promover a melhoria da qualidade da Educação Básica; Propiciar a articulação integrada da Educação Superior do Sistema Federal com a Educação Básica do

sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das Instituições de Educação Superior; Estimular a integração da Educação Superior com a Educação Básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que contribuam para a qualidade do ensino nas escolas da rede pública; Fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, de forma que orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem; Valorizar o espaço da escola pública como campo de experiências, para a construção do conhecimento na formação de professores para a Educação Básica; e, Proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.

Tais objetivos propiciam a todos visualizar que o PIBID representa “um meio de se validar de fato o diálogo entre alunos da Educação Básica e Educação Superior, ampliando a vivência dos seus futuros docentes” (Lacerda y Barbosa, 2017, p. 60), pois quanto maior a proximidade entre os diferentes saberes propiciados, maior será a qualidade da formação docente dos acadêmicos participantes do Programa.

É importante mencionar que, assim como há edital de institucionalização do PIBID, também há edital que regulamenta e estrutura o processo seletivo de alunos/acadêmicos das licenciaturas contempladas pelo Programa no IFRR, e de docentes da rede pública de Educação Básica para receberem e supervisionarem os bolsistas na escola.

Dessa forma, são cinco (5) cursos contemplados: Gestão, Biologia, Educação Física (foco desse estudo), Letras/Espanhol e Matemática. Cada qual possui um coordenador geral no IFRR e um coordenador em cada escola contemplada pelo PIBID. Em se tratando especificamente do Curso de Educação Física, foco da pesquisa, são quatro (4), o número de escolas da Educação Básica contempladas pelo PIBID: Escola Estadual Prof^a Francisca Elzika de Souza Coelho, Escola Estadual Mário David Andrezza, Escola Militarizada Professora Conceição Costa e Silva e Escola Militarizada Maria Nilce Macedo de Brandão.

Cada uma dessas instituições de ensino possui um professor supervisor do PIBID responsável por gerenciar o Programa da unidade e graduandos do Curso de Educação Física do IFRR. Assim, como são quatro (4) unidades de ensino contempladas, logo, também são quatro (4) docentes supervisores atuando, sendo um (1) em cada escola.

Observando as determinações do edital, estipuladas pela Reitoria do IFRR, por meio da Pró-Reitoria de Ensino e da Coordenação Institucional do PIBID/CAPES/IFRR, além de tornar público o Processo Seletivo de professores que poderão integrar o quadro reserva para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Roraima, na qualidade de Bolsistas Supervisores na área de Educação Física, determina que podem participar do Programa, os professores de Educação Física da Unidade de ensino contempladas e que forem selecionados de acordo com o quantitativo de vagas disponibilizadas. Sendo assim, a disponibilidade de vagas de que trata o Edital está condicionada à implantação dos núcleos dentro dos subprojetos de cada disciplina constante no Programa do IFRR e ao surgimento da vaga por desistência ou

desligamento dos bolsistas que compõem o quadro atual do PIBID/IFRR nas áreas contempladas, como é o caso da Educação Física.

Logo, a candidatura dos professores às vagas implantadas está condicionada a atuação em sala de aula na disciplina/área do subprojeto e nas escolas relacionados, cadastradas na Plataforma Freire, pela Secretaria de Educação do Estado de Roraima (SEED/RR), que no caso, da Educação Física, o edital prevê vagas para três (3) professores supervisores dessa disciplina.

São requisitos mínimos para o recebimento de bolsa de supervisor pelos professores de Educação Física selecionados, entre outros aspectos: ser licenciado na mesma área/disciplina do discente que irá acompanhar; possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na Educação Básica; ser professor na escola participante e ministrar a disciplina na área do subprojeto; ter disponibilidade do tempo necessário para realizar as atividades previstas para sua atuação no projeto; e, estar lotado em escola habilitada no PIBID pela SEED/RR, em turmas cujos horários sejam compatíveis com os dos alunos bolsistas, de modo a não prejudicar o horário de aula em que o aluno esteja matriculado no IFRR.

Dessa forma, são atribuições desse profissional na escola contemplada pelo PIBID: controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações à Coordenação de Área do Programa; implementar o Projeto Institucional e o Subprojeto, conforme documento aprovado pela CAPES e planejamento institucional; acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID/CAPES/IFRR; participar de seminários, realizando as atividades previstas, tanto presenciais quanto à distância; manter a direção da escola e os demais integrantes informados sobre a atuação e boas práticas pedagógicas geradas pelos bolsistas de iniciação à docência; elaborar e enviar à Coordenação de Área documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado; comparecer às reuniões para planejamento, organização acompanhamento e socialização das ações; participar das atividades de acompanhamento e avaliação definidas pela CAPES e pelo IFRR.

Tais exigências evidenciadas pelo edital se fazem necessárias em virtude do PIBID constitui-se numa “possibilidade no sentido de contribuir para uma melhor interação entre licenciandos, professores, escola e universidade, pois é um projeto que tem se consolidado como uma iniciativa muito importante no que diz respeito à formação inicial dos acadêmicos das licenciaturas” (Mattana, Zanovello, Theisen, Moresco y Garlet, 2014, p. 1060), visando suprir os espaços e/ou lacunas deixados no decorrer do processo formativo, como forma de possibilitar, aos estudantes das licenciaturas, como é o caso da Educação Física, foco deste estudo, melhores perspectivas quanto à profissão docente.

Conforme edital, podem participar até vinte (20) graduandos do Curso de Educação Física, na categoria de bolsistas do Programa, podendo ser acadêmicos que estejam cursando do segundo ao sétimo semestre, desde que estejam aptos a iniciar as atividades relativas ao Programa, conforme horário especificado pelas escolas parceiras e o IFRR, além de estarem matriculados em horário oposto ao desenvolvimento das atividades do PIBID na unidade de ensino.

São, portanto, atribuições dos alunos/acadêmicos bolsistas do PIBID: participar das atividades definidas pelo projeto; dedicar-se, no período de vigência da bolsa, no mínimo, 8

horas semanais às atividades, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente; elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto; apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição; participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela Capes, sendo vedado ao bolsista de iniciação à docência assumir a rotina de atribuições dos docentes da escola ou atividades de suporte administrativo ou operacional.

Tais atribuições propiciam perceber que o PIBID é um programa que proporciona aos acadêmicos de cursos de Licenciatura, seja ela qual for, “estabelecer um vínculo antecipado entre os futuros docentes e a sala de aula, tendo uma visão diagnóstica de inúmeras dimensões culturais na escola” (Mattana, Zanovello, Theisen, Moresco y Garlet, 2014, p. 1060), pois seu intuito é justamente fomentar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições federais de educação superior, para atuarem na Educação Básica pública.

Em se tratando da segunda dimensão da ficha de análise documental, “Projeto do PIBID”, na área do Curso de Educação Física, provado e apoiado pelo Programa, é proposto pelo grupo de orientação composto por professores do IFRR e desenvolvido por um grupo de licenciandos sob a supervisão de professores de Educação Básica.

É objetivo geral do Projeto do PIBID, o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica e a melhoria de qualidade da educação pública brasileira. São, portanto, seus objetivos específicos: promover a articulação da educação superior do IFRR com a educação básica do sistema público; investir na melhoria da qualidade das ações dos licenciandos, tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o Magistério; possibilitar a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; proporcionar aos futuros professores a participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola; promover a aproximação entre ensino, pesquisa e a extensão, compreendendo a prática da educação como campo de pesquisa educacional e geração de conhecimento; contribuir para que os licenciandos se insiram no cotidiano do Magistério, através da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Esses objetivos, geral e específicos, além de irem de encontro com o que é proposto pelo PIBID, reforçam o proposto por Mattana, Zanovello, Theisen, Moresco y Garlet (2014, p. 1060) de que, o referido Programa visa “cooperar para que o ensino seja uma ação concreta com a inserção de alunos nas escolas públicas, promovendo o desenvolvimento de propostas metodológicas e de projetos didáticos junto aos professores”.

As escolas públicas envolvidas no desenvolvimento das atividades do projeto são selecionadas a partir dos seguintes critérios: devem ter obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional; devem ter experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim do licenciando apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e contribuir para a elevação do IDEB; devem ser participantes dos programas e ações das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação, como as Escolas de Tempo Integral, Ensino Médio Inovador, Programa Mais

Educação, entre outros; e, devem ser escolas designadas por convênios específicos estabelecidos entre o IFRR e a SEED/RR.

Sendo assim, acredita-se que este projeto institucional do IFRR na área do Curso de Educação Física, só torna-se possível, porque ajuda a “criar oportunidades para que acadêmicos possam dimensionar sua prática pedagógica a fim de interagir com as demandas educacionais contemporâneas” (Gomes, 2015, p. 15), pois permite que os futuros professores possam compreender que as formas de aprender e ensinar fazem parte de sua cultura, sofrendo alterações ao longo dos anos, mas que necessitam de readaptações educacionais para que os conceitos científicos sejam ensinados aos estudantes.

No que diz respeito aos instrumentos de registro das atividades desenvolvidas no PIBID na escola, o instrumento utilizado é o Portfólio, documento responsável por relatar os diferentes olhares da práxis didático-pedagógica que serve como auxílio para o (re)planejamento das atividades teórico-práticas no processo do programa. Ele é entregue mensalmente a partir do cronograma definido no planejamento com os professores supervisores de área e licenciandos, sendo de total responsabilidade do licenciando a sua construção do Portfólio que devem conter como material didático pedagógico, artigos e folhetos, apresentação de resultados das atividades pedagógicas, em eventos de culminância de Projetos Interdisciplinares e participação ativa nos Seminários do PIBID-IFRR.

O portfólio é o instrumento utilizado porque conforme evidenciado por Gomes (2015), ele ajuda a avaliar as expectativas e aferir se o projeto colaborou na difusão de um novo perfil de educador, bolsistas do PIBID, afinal, ações desenvolvidas representam atividades significativas durante o decorrer do estágio, em virtude de possibilitar diversos tipos de saberes, num processo dialético entre teoria/prática.

As atividades desenvolvidas abrangem: o desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas, que possibilitem a aproximação entre ensino e pesquisa, compreendendo a pesquisa educacional como geração de conhecimento; a leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais das Ciências da Educação, para fundamentar o planejamento e os estudos derivantes das reuniões pedagógicas/administrativas com os coordenadores de área, supervisores e iniciação à docência; o desenvolvimento de ações e experiências metodológicas que estimulem os bolsistas a adquirirem o caráter inovador, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares na superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem; a ampliação e aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores; a divulgação da produção realizada no PIBID, para troca de experiências com os seus pares, com participação em eventos, para que ocorra um crescimento didático/pedagógico, através da reflexão sobre sua práxis como futuro professor da Educação Básica; e, a criação de oportunidade aos licenciandos de serem proativos no processo de ensino-aprendizagem, em que a concepção pedagógica, os conceitos da área do conhecimento compartilhados por todos os envolvidos no projeto.

Tais atividades, apesar de amplas, apenas vem reforçar o proposto por Romagnolli, Souza y Marques (2014, p. 02) de que o PIBID “é uma das inúmeras ferramentas que se pode encontrar para agregar na vida do graduando, possibilitando um leque de alternativas e inovações que contribui para sua formação”.

Sendo assim, no que se refere as atividades desenvolvidas na escola pelo aluno/acadêmico bolsista do PIBID, elas dizem respeito ao planejamento e desenvolvimento de ações teórico-práticas e interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem, por meio da vivência de experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras articuladas com a realidade local, pois como não podem assumir as turmas, eles acompanham o planejamento bimestral desenvolvido pelo professor e fazem intervenção, quando necessário, como estagiários, tendo, portanto, a oportunidade de vivenciar na prática, os conhecimentos adquiridos ao longo do Curso.

Como se pode observar, as atividades desenvolvidas na escola por meio do PIBID constituem-se importante ferramenta para uma melhor formação dos alunos/acadêmicos bolsistas em futuros professores, pois tem o intuito de inseri-los no âmbito escolar, proporcionando um papel mais ativo no processo de ensino aprendizagem (Gama, Júnior, Barbosa, Neto, Targino, Souza y Fernandes, 2013).

Outro fator importante a ser mencionado, diz respeito ao fato do PIBID contribuir, não somente para o aluno/acadêmico, mas também para os professores e estudantes da Educação Básica, pois ao elaborar os planos de aulas, pensar nos conteúdos e metodologias a serem passados, por exemplo, tem a oportunidade de articular, teoria e prática, adquiridas no processo de sua formação, mediante o contato com novas metodologias de trabalho em sala de aula, saindo do convencional que estão acostumados, contribuindo assim, com o processo de aprendizagem dos educandos que se interessam mais pelo conteúdo e prestam mais atenção na aula.

5 Conclusão

Ficou comprovado por meio deste estudo que é fato inquestionável que o PIBID tem se revelado uma política pública muito bem articulada, justamente por ser capaz de introduzir os ainda licenciandos, mas futuros professores, no ambiente escolar, para que tenham a oportunidade de compreender o cotidiano escolar e o funcionamento da prática educativa, associando, para isso, a teoria aprendida ao longo do Curso de formação com a prática vivenciada neste contexto educacional, a partir de situações educativas concretas.

Diante dos resultados positivos apresentados pela parceria entre a Educação Básica e o Ensino Superior, propiciados pelo PIBID, no qual se encaixa o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), evidencia-se que um ponto positivo do PIBID que não pode deixar de ser enfatizado e que torna a relação Universidade-escola uma parceria de sucesso, refere-se ao fato de que este programa torna a prática dos licenciandos tão real, que além de ofertar formação inicial em serviço, também concede bolsas durante o processo de realização das propostas de intervenção docente nas escolas, tudo mediante a orientação de professores universitários e sob a supervisão de educadores experientes que atuam no contexto onde os bolsistas estão inseridos.

As atividades desenvolvidas no PIBID, evidenciadas pelos documentos analisados, são mais significativas por conta de já inserirem o licenciando, logo no primeiro ano da graduação, no contato com a realidade escolar. Ou seja, em vez de esperar até o estágio, que só acontece no terceiro ano da graduação, ele já vai adquirindo experiência e reforçando os conhecimentos aprendidos ao longo do Curso.

6. Referências Bibliográficas

- Bianchi, R. C. (2016). *Relação Universidade-Escola: O PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores*. 2016. 104f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco.
- Chizzotti, A. (2013). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 5. ed. Petrópolis: Vozes. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 16)
- Costa, J. R. A. (2017). *Um estudo bibliográfico sobre a importância da ludicidade no ensino de Educação Física na Educação Infantil*. 44p. Monografia (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal do Amazonas; Centro de Educação à Distância; Faculdade de Educação Física E Fisioterapia, Boa Vista, Roraima.
- Gama, A. G. B., Júnior, E. B. M., Barbosa, E. M., Neto, F. P. S., Targino, K. C. F., Souza, M. C. M., Fernandes, P. R. N. (2013). *A importância do projeto PIBID na formação dos alunos de Licenciatura em Química do IFRN Campus – APODI*. In.: IX CONGIC – Congresso de Iniciação Científica do IFRN: “Tecnologia e Inovação para o semiárido”. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), pp. 1519-1525.
- Gomes, L. S. (2015). *A importância do PIBID na formação e prática docente dos licenciados em Matemática da UESB Campus de Vitória da Conquista*. 2015. 41p. Monografia (Licenciatura em Matemática). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista – BA.
- Gonzatti, S. E. M., Corte Vitória, M. I. (2013). Formação de professores: algumas significações do PIBID como política pública. *Revista Cocar*, Belém, vol. 7, n.14, p. 34-42, ago-dez.
- Ifrr. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). *PIBID*. Disponível em: <<http://reitoria.ifrr.edu.br/pro-reitorias/ensino/diretorias/CPPE/programas/pibid>>. Acesso em: 22 Abr. 2019.
- Ifrr. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). *Edital do processo seletivo de professores da rede pública de Educação Básica para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do IFRR (PIBID/CAPES/IFRR)*. Disponível em: <<http://reitoria.ifrr.edu.br/pro-reitorias/ensino/diretorias/CPPE/programas/pibid>>. Acesso em: 22 Abr. 2019.
- Ifrr. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR). *Regulamento Interno do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no âmbito do Instituto Federal de Roraima*. Resolução Nº 234-Conselho Superior, de 25 de setembro de 2015. Disponível em: <<http://reitoria.ifrr.edu.br/pro-reitorias/ensino/diretorias/CPPE/programas/pibid>>. Acesso em: 22 Abr. 2019.
- Lacerda, C. L. C. de., Barbosa, F. G. (2017). Contribuições do PIBID para a formação docente dos licenciandos em Pedagogia na UEMG: desafios e possibilidades. *Form@re – Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*. Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 5, n. 2, p.55-71, jul./dez.
- Mattana, S. D., Zanovello R., Theisen, G. R., Moresco, T. R., Garlet, M. B. (2014). Contribuições do PIBID na formação inicial: intersecções com os pontos de vista de

- licenciandos de Biologia. *Revista do Centro do Ciências Naturais e Exatas – UFSM, Santa Maria; Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental – REGET*, V. 18, n. 3, Set – Dez, p. 1059-1071.
- Peruzzo, J. (2015). *PIBID Educação Física: relato de vivências e experiências de estudantes da Unochapecó*. En.: EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Educação “Formação de professores, complexidade e trabalho docente”; III Seminário Internacional de Representações Sociais – Educação – SIRSSE; V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD/ Cátedra UNESCO; IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar – ENAEH. Universidade Comunitária da Região de Chapecó – Unochapecó, pp. 01-10.
- Reis, E. dos S., Teles, E. C. (2014). *Contribuições do PIBID à formação docente contextualizada: possibilidades e desafios*. En.: Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores, EdUECE – Livro 2, UNEB, pp.01-12.
- Romagnoli, C., Souza, S. L. de., Marques, R. A. (2014). *Os impactos do PIBID no processo de formação inicial de professores: experiências na parceria entre Educação Básica e Superior. Anais Eletrônicos; Seminário Internacional de Educação Superior: “Formação e Conhecimento”*, Universidade Estadual de Londrina/UEL; Universidade de Sorocaba – Uniso, pp. 01-08.
- Santos, G. F. de L. (2017). *O processo de implementação do PIBID Educação Física na Universidade Estadual de Londrina*. En.: 8º CONPEF – Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. Universidade Estadual de Londrina, pp. 01-11.
- Souza, E. de, Honorato, I. C. R. (2017). Projeto PIBID em Educação Física: um relato de experiência. *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 363-377, ago.
- Trajano, K. M. S. (2013). *O PIBID e a formação do professor de Educação Física: uma experiência vivida*. En.: V ENID – Encontro de Iniciação à Docência da UEPB, Universidade Estadual da Paraíba, pp. 01-07).

A TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO APLICADA À EDUCAÇÃO E OS ESTILOS DE APRENDIZAGEM CONFORME O MODELO HONEY E MUNFORD.

*(Information and Communication Technology applied to Education and Learning Styles
according to the Honey and Mumford Model)*

Gonzalez González, Daniel

Universidade de Granada - Espanha

Marta Célia Chaves Cavalcante

Tutora EAD da Processa Educacional - Brasil

Resumo:

O mundo está passando por grandes transformações, principalmente, os ligados aos recursos materiais e intelectuais que são necessários para viver, trabalhar e na concretização dos projetos revigorados ao gosto das variações tecnológicas. Desta forma, tudo se modifica seguindo um modelo de desigualdades culturais que acaba condicionando os acessos aos recursos. Neste cenário o objetivo deste trabalho foi apresentar como a tecnologia da informação e comunicação reflete nos estilos de aprendizagem conforme o modelo Honey e Mumford. Trata-se de um estudo qualitativo com enfoque exploratório-descritivo e o universo da pesquisa foi baseado em um questionário no modelo de Honey e Mumford. Os resultados apresentados enfatizam os estilos de aprendizagem, transformações cognitivas advindas da gamificação na educação. Através dos dados levantados, pode-se concluir que a inserção da tecnologia da informação e comunicação na educação vem agregar na interface professor-aluno e aluno-professor a construção de um processo de ensino dinâmico.

Palavras-chave: *Tecnologia da Informação e Comunicação, Educação, Aprendizagem.*

Abstract:

The world is undergoing major transformations, especially those related to the material and intellectual resources that are needed to live, work and to realize the projects reinvigorated to the taste of technological variations. Thus, everything changes following a model of cultural inequalities that ends up conditioning access to resources. In this scenario the objective of this paper was to present how information and communication technology reflects learning styles according to the Honey and Mumford model. This is a qualitative study with an exploratory and descriptive approach and the research universe was based on a questionnaire in the Honey and Mumford model. The results presented emphasize the learning styles, cognitive transformations resulting from gamification in education. From the collected data, it can be concluded that the insertion of information and communication technology in education adds in the teacher-student and student-teacher interface the construction of a dynamic teaching process.

Keywords: *Information and Communication Technology, Education, Learning.*

1. Introdução

A evolução da humanidade foi muito impactada pelo advento tecnológico. Quando se faz uma reflexão sobre o campo da comunicação, a manifestação da escrita e, em seguida, o surgimento da imprensa que mudou a forma do mundo se relacionar, depois, com a origem do telefone, do rádio, do cinema, e mais tarde da televisão e do vídeo. Na atualidade, o aglomerado de instrumentos de informática e das telemáticas conseguem modificar o padrão de vida social com o uso das redes mundiais, as multimídias e a realidade virtual. Desta forma, pode-se afirmar que acaba afetando as relações sociais, estilo de trabalho, a maneira de se informar, adquirir conhecimento, formar-se, o modo utilizado para se divertir, consumir, contemplando também como essenciais a forma de escrever, conversar, examinar-se, resolver e solucionar problemas e quem sabe a forma de pensar (Perrenoud, 2005).

Figueiredo (2017, p.24), descreve, “o problema central da educação não é, hoje, o de integrar as TIC na aprendizagem”. O autor afirma que no seu ponto de vista, deve haver a preocupação de promover a preparação do ser humano para lidar com o mundo globalizado, complicado, em transformação, centrado no conhecimento, em que todas as pessoas tenham a capacidade de competir e contribuir com todos, conseguindo ir além. Assim, tendo a consciência que a sua sobrevivência depende somente da sua capacidade individual para estudar, adquirir conhecimento e criar valor para ter resultado. Desta forma, precisa ser determinado, resiliente e inovador. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são consideradas essenciais para confrontar essas dificuldades, porém os desafios de realizar as inovações de modo permanente e estável em um sistema social complexo como são estimados os sistemas educativos, têm tornado a sua integração no âmbito da educação, em geral, falho.

O progresso tecnológico alcançado nas últimas décadas assegurou a inovação nos modelos das TIC's, permitindo a produção e expansão das informações, a comunicação e a interação realizada em tempo real, independente do lugar o fato pode ser transmitido no momento em que acontece (Kenski, 2015).

Kenski (2015), define que as TIC's são fundamentadas no emprego da linguagem oral, linguagem escrita e da linguagem de síntese entre imagem, som e movimento. Os procedimentos de produção utilizam desses meios, abrangendo tecnologias exclusivas de informação e comunicação. “A linguagem digital é simples, baseada em códigos binários, por meio dos quais é possível informar, comunicar, interagir e aprender” (Kenski, 2015, p.31).

Segundo Moran (2006), a TIC é o campo que usa instrumentos tecnológicos com a finalidade de promover a comunicação e a abrangência de um objetivo específico.

As TIC's que também podem ser conhecidas como tecnologias digitais são consideradas sendo,

novas tecnologias em educação, estamos entendendo o uso da informática, do computador, da internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para educação a distância como chats, grupos ou listas de discussão, correio eletrônico e de outros recursos de linguagens digitais de que

atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz (Masetto, 2006, p.152).

Oliveira, Moura e Sousa (2015), descrevem que as Tecnologias da Informação e Comunicação, mencionadas como TIC, são classificadas como sinônimo da sigla TI (Tecnologia da Informação). Abordar sobre as TIC's na atualidade e demonstrar a importância da tecnologia da informação para se comunicar, sendo assim, possuem diversos meios técnicos que tratam a informação e a assistência na comunicação. No entanto, as TIC's versam em TI certamente como muitas configurações de transmissão das informações e contemplam todas as tecnologias que intervêm e servem para mediar os procedimentos de informações e comunicações das pessoas. Sendo assim, podem ser compreendidas como um aglomerado de recursos tecnológicos associados entre si, que são oferecidos por meio de telecomunicações e software, a automatização e comunicação das técnicas de negócios, no processo de ensino e aprendizagem e nas metodologias da pesquisa científica.

Desta forma, nota-se a proposta de desafios que contribuam para ativar as competências almejadas, no desenvolvimento intelectual, na parte emocional, como lidar com si mesmo e com as pessoas e a forma de se comunicar (Moran, 2017). O autor completa, “exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo” (Moran, 2017, p.34).

As metodologias ativas de aprendizagem devem ser estruturadas, refletindo que o aprendizado acontece a partir do conhecimento antecipado, no desenrolar do curso, de dificuldades e experiências reais. Essas metodologias devem ser planejadas, levando-se em conta as situações vivenciadas pelos alunos no decorrer da vida profissional (Moran, 2017).

É possível que os professores planejem diversas atividades para vários grupos de alunos, que possuam diferentes ritmos e com probabilidade efetiva de acompanhamento, empregando o uso das tecnologias para mapear, monitorar, facilitar e integrar o aprendizado na prática e por meio de experiências. Há plataformas adaptativas e aplicativos que conseguem nortear os professores para saber como seu aluno aprende, qual estágio de aprendizado se encontra e o que o motiva a aprender (Moran, 2017).

Conforme Batanero e González (2015),

Hoje, os ambientes tradicionais de aprendizagem centrados no professor se manifestam como insuficientes para favorecer os propósitos educacionais da maioria dos sistemas educacionais contemporâneos apoiados pelas TIC. Nesta linha, satisfazer as necessidades educacionais da sociedade de hoje implica mudar a imagem de um ensino fundamentalmente centrado nos professores, para desenhar ambientes de ensino diversificados em que o papel dos alunos é seriamente considerado, a nova forma de construir o conhecimento, a possibilidade real de realizar avaliações mais efetivas e o contato mais direto e interativo com a comunidade. (p. 36).

As metodologias ativas estão sendo desenvolvidas dentro das instituições como metodologias inovadoras por professores de curso, que decidem desenvolver metodologias ativas, utilizando os pares, ou por times e outros no processo de aprendizagem, há instituições

investindo em utilizar projetos e aula invertida, assim, já não se cria um currículo estruturado por disciplinas, pensam no desenvolvimento das competências dos alunos, na realização dos projetos organizados semestralmente, aulas expositivas são extinguidas, desta forma, os alunos devem estudar os conteúdos da disciplina, individualmente, por meio de plataforma on-line, utilizando vídeos, textos, usando todas as ferramentas necessárias para ampliar seu conhecimento, antes de assistir a aula presencialmente, pois quando se está na sala de aula, os temas estudados serão debatidos para aprofundar seu aprendizado (Moran, 2017).

Há muitos professores que já têm seu material pronto para ministrar sua aula, porém um bom docente consegue enriquecer seus materiais quando acrescentam metodologias ativas, permitindo uma pesquisa, fazer aula invertida, realizando a conexão da sala de aula com atividades on-line, jogos e projetos integradores (Moran, 2017).

Batanero e González (2015), relata,

[...] os professores precisam de novas habilidades e modelos de trabalho não necessários anteriormente. Neste aspecto formativo, o conhecimento e a disseminação de “boas práticas” constituem uma das opções de interesses que permitem apoiar a real integração das TIC nos processos de ensino. (p. 37).

Bacich, Neto e Trevisani (2017), descrevem como é importante aceitar as mudanças propostas como metodologias ativas, as necessidades de compreendê-las e fazer a inserção das tecnologias digitais como recursos que reforçam os métodos de ensino e aprendizagem nas ações dos professores. No entanto, afirmam que “o certo é que ensinar sobretudo em sala de aula tem se tornado, a cada ano, um grande desafio” (Bacich, Neto e Trevisani, 2017, p.78).

2. Metodologia

O enfoque do estudo foi qualitativo e descritivo, pois ao formular a problemática do estudo, buscou-se estabelecer as relações das variáveis a serem estudadas e analisadas, tomando como referencial os objetivos traçados para a pesquisa. O estudo foi exploratório de natureza aplicada e bibliográfica.

O universo da pesquisa foi estruturado no estudo realizado por Mattar (2010) que teve como referencial o questionário de Honey-Alonso para analisar os estilos de aprendizagem e os mesmos adotaram o modelo de Honey e Mumford. Dentro deste cenário foi possível vislumbrar os estilos ativo, reflexivo, teórico ou pragmático, assim como os perfis visual, *read/write*, aural e cinestésico definidos na pesquisa de Neil Fleming e Collen Mills, onde utilizaram o questionário Vark como instrumento.

A coleta de dados foi bibliográfica e documental nos estudos realizados por Perrenoud (2005), Figueiredo (2017), Kenski (2015), Moran (2006 e 2017), Masetto (2006), Oliveira, Moura e Sousa (2015), Batanero e González (2015), Bacich, Neto e Trevisan (2017), Serafin e Sousa (2011), Rolkouski (2013), Busarello, Ulbricht e Fadel (2014), Mattar (2010), Santos (2016) e Cecchettini (2011). No estudo foi colocado à disposição um rol de conceitos, teorias e análises de dados evidenciando os resultados apresentados no presente artigo.

O artigo foi desenvolvido em seis, a primeira foi o levantamento de bibliografias na área de tecnologia da informação e comunicação aplicada ao processo de ensino e aprendizagem, a segunda a escolha do material para leitura e estudo, a terceira a coleta dos dados relevantes para os resultados finais do artigo, a quarta a análise dos dados, a quinta etapa a apresentação e discussão dos resultados e a sexta e última as conclusões.

Os resultados demonstrados foram extraídos dos estudos realizados pelos autores supracitados, buscando embasar os resultados nos dados trazidos pelas pesquisas que serviram de referencial e em citações dos próprios autores. Tais procedimentos foram adotados objetivando que os resultados bem como as discussões dos mesmos ficassem claras e fácil compreensão pelos leitores desde estudo. Assim, o proposto principal de evidenciar o reflexo da TIC nos estilos de aprendizagem conforme o modelo de Honey Mumford pode ser percebido e compreendido por todos os usuários das metodologias ativas tecnológicas e inovadoras no campo da educação.

3. Resultados

Serafim e Sousa (2011), qualificam as tecnologias digitais como inovadoras na criação de textos, nas formas de pensar e nos métodos pedagógicos. Deste modo, oferecendo espaço ao uso da multimídia na educação fundamentada na fabricação e formação, autoria e possibilidades e aplicação da utilização do vídeo digital na área educacional. A inclusão da multimídia, nesse contexto de aprendizagem, produz projetos, permitindo investigações e pesquisas em aplicativos virtuais.

Corroborando neste cenário, segundo Batanero e González (2015),

De todos os fatores que podem influenciar essa transformação, há dois que podem exercer uma influência maior. De um lado, o grau de formação tecnológica dos professores, embora, atualmente, ainda existem muitos professores que não se consideram competentes para abordar a integração das TIC's em suas práticas de ensino e, conseqüentemente, não descobriram relevância destes novos meios de aprendizagem. (p.36)

Empregar o uso da informática na sala de aula pode levar o professor a peregrinar numa zona de risco permanente. Desta forma, o docente tem que estar preparado, pois novas perguntas serão feitas e isso é muito positivo no processo de ensino aprendizagem. Com o passar do tempo, os alunos entenderão que houve mudanças no estilo de ensino e que podem aprender com o docente, junto com ele e, por algumas vezes, ensiná-lo. Essa troca de experiência aumenta a afinidade na relação professor e aluno (Rolkouski, 2013).

Vianna et al. (2013, citado em Busarello, Ulbricht e Fadel, 2014), contemplam que a gamificação compreende o uso de construções de jogos que servem para a solução de problemas e, conseqüentemente, ajuda na motivação e no empenho de um público específico. Schmitz, Klemke e Specht (2012 citado em Busarello, Ulbricht e Fadel, 2014), explicam que como metodologia de aprendizagem a gamificação colabora na parte motivacional quanto para o enriquecimento cognitivo do aluno. Os autores, ainda, ressaltam as regras fundamentais do jogo como personagem (admite o reconhecimento da identidade do aluno), competição (beneficia a atenção e o foco dos estudantes) e regulamentos de jogos (proporciona um ambiente de inclusão propício ao desenvolvimento do aluno na situação de

aprendizagem), estabelecem como obrigatórias quando a gamificação é empregada no processo de ensino, causando implicação imediata nos métodos de aprendizagem do sujeito. Empregar o uso da gamificação coopera na concepção de um espaço ímpar de aprendizagem, estimulando a eficácia e a eficiência na retenção do conhecimento do aluno (Campigotto, Mcewen e Demmans, 2013, citado em Busarello, Ulbricht e Fadel, 2014).

De acordo com o quadro 1, apresentado por Mattar (2010) que apresenta as características principais dos estilos de aprendizagem, o questionário de Honey-Alonso no qual é baseado no modelo de Honey e Mumford. Assim, para saber o estilo a pessoa tem que responder diversas questões e depois as respostas são analisadas, identificando quais dos quatro estilos de aprendizagem são predominantes: ativo, reflexivo, teórico ou pragmático.

Santos (2016), define os quatro estilos de aprendizagem: Estilo ativo dá amplo valor em experiências inovadoras, quando se sente entusiasmado com novas atividades e é bem ágil, estilo reflexivo costuma atualizar as informações, gosta de pesquisar e estudar, reflete e analisa, estilo teórico é lógico, determina teorias, estabelece princípios, cria modelos, procura estruturas e sintetiza e estilo pragmático gosta de aplicar na prática suas ideias e realiza experimentos.

Quadro 1

Características principais dos estilos de aprendizagem – Questionário Honey-Alonso

<i>Ativo</i>	Reflexivo	Teórico	Pragmático
<i>Animador</i>	Ponderado	Metódico	Experimentador
<i>Improvvisor</i>	Consciente	Lógico	Prático
<i>Descobridor</i>	Receptivo	Objetivo	Direto
<i>Espontâneo</i>	Analítico	Crítico	Eficaz
<i>Temerário</i>	Exaustivo	Estruturado	Realista

Fonte: Mattar (2010, p.3)

Neil Fleming e Collen Mills geraram um questionário com 16 perguntas com a finalidade de saber como cada indivíduo prefere receber aprendizagem e, assim, conseguiram chegar em quatro perfis, de acordo com os resultados do questionário Vark relatados por Cecchetti (2011).

- Visual (visual): Prefere absorver imagens, vídeo, gráficos, cores, layout, design e demais estímulos gráfico-visuais;
- Ler/escrever (*read/write*): Palavras escritas, prefere aprender lendo e escrevendo. Absorve informação por meio de listas, dicionários, livros, biblioteca, manuais, resumos e folhetos;
- Aural (aural): Prefere assistir às aulas e ouvir a explicação do professor, participar de debates e discussões.
- Cinestésico (*kinesthetics*): Prefere aprender fazendo, recebendo informações que estimulem os 5 sentidos, participar de aulas em que haja

simulações da vida real, tentativa e erro, “mão na massa”. São os adeptos do aprendizado pela performance (p.11).

O professor na atualidade tem que saber identificar qual o perfil dos seus alunos, para adequar qual tipo de tecnologias serão implementadas para auxiliar no processo de ensino aprendizagem dentro da sala de aula. Na atualidade, o professor que consegue fazer uma adequada abordagem educacional estimulando o conhecimento, ou melhor, o aprendizado deve ser intrinsecamente motivador. No entanto, professores e alunos têm que estar motivados (Cecchetti, 2011).

Moran (2017), aborda sobre o ensino híbrido e conceitua o híbrido como sendo ensino misturado ou mesclado, que combina vários espaços, períodos, metodologias, atividades e públicos. Esse processo de ensino considera a mobilidade e a conectividade, permitindo um sistema amplo e profundo na criatividade. Assim, define o ensino híbrido como sendo um sistema rico, adequado e complexo.

O ensino é híbrido porque todos somos aprendizes e mestres, consumidores e produtores de informação e de conhecimento. [...] Na educação, acontecem vários tipos de mistura, *blended* ou educação híbrida: de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (no modelo disciplinar ou não), de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados. Também, falamos de tecnologias híbridas, que integram as atividades da sala de aula com as digitais, as presenciais com as virtuais. Híbrido também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno. Híbrido também é a articulação de processos de ensino e aprendizagem mais formais com aqueles informais, de educação aberta e em rede. Implica misturar e integrar áreas, profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos. (p. 28-29).

Os hipertextos fundamentam a linguagem digital, por possuir conjuntos ordenados de documentos integrados, que desempenham a função de páginas não numeradas e oferecem diversas informações sobre um tema específico. Porém, depende como cada pessoa aprofunda e busca detalhar seus conhecimentos. Assim, é aceitável clicar nas páginas e procurar aprofundar seu conhecimento a respeito de um determinado assunto, até o momento que achar que já tem informação suficiente. Portanto, alguns podem apenas “navegar” pelas páginas realizar uma leitura breve somente para ter uma ideia superficial sobre um tema específico (Kenski, 2015).

Nota-se que o desempenho dos alunos utilizando as TIC's depende do seu interesse ou motivação para buscar o conhecimento de um tema, pois podem aprofundar ou somente fazer uma verificação básica de um assunto específico (Kenski, 2015).

Moran (2017), amplia melhor a compreensão sobre o conceito de ensino híbrido quando afirma que todos aprendem e ensinam, inclusive que todos são alunos e mestres, trazendo um fator principal que se consome e produz conhecimentos e informações. O professor tem que estar atento às mudanças que estão acontecendo na educação na forma de ensinar, nas metodologias empregadas, no uso das tecnologias híbridas. O currículo precisa

ser flexível para atender às expectativas do aluno, todo o processo de ensino e aprendizagem necessita haver uma reconstrução para obter oportunidades de evolução dos profissionais docentes e alunos.

Kenski (2015), expõe que o hipertexto é o progresso do texto linear. Desta forma, se houver no meio desse conjunto de textos diversas mídias como: sons, fotos e vídeos, pode-se afirmar que é um documento multimídia conhecido, também, por hipermídia.

Hipertextos e hipermídias reconfiguram as formas como lemos e acessamos as informações. A facilidade de navegação, manipulação e liberdade de estrutura estimulam a parceria e a interação com o usuário. Ao ter acesso ao hipertexto, você não precisa ler tudo o que aparece na tela para depois seguir em frente. A estrutura do hipertexto permite que você salte entre os vários tipos de dados e encontre em algum lugar a informação de que precisa. Com a hipermídia, acessam-se informações em uma variedade enorme de formatos. É possível assistir um vídeo, ver imagens de vários ângulos, fotos, desenhos, textos, sons, poesias, enfim, hipertextos e hipermídias realizam sínteses e se articulam. Mas é você que dá os saltos entre os muitos tipos de informação disponíveis e define o caminho que mais lhe interessa para aprender. (p. 32-33).

Prensky (2007, citado em Mattar, 2010, p.11), apresenta as transformações que ocorre nos jovens (geração de games) referente ao estilo cognitivo, conforme apresentado na figura 1.

Figura 1

Transformações cognitivas na geração de games



Fonte: Adaptado de Prensky (2007, citado em Mattar, 2010, p.11).

Mattar (2010), descreve que o currículo para atender os estudantes do futuro deve incluir a utilização de hardware, software, robótica, genoma e nanotecnologia. Deve-se fazer a inserção dessas novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, quebrando paradigmas da tecnologia entre professores e alunos.

No quadro 2, será retratada a diferença no desempenho dos alunos do novo milênio e do milênio anterior, referentes aos estilos de aprendizagem.

Observa-se que os estilos de aprendizagem do novo milênio estão inclusos no desenvolvimento e na forma como desempenha seu aprendizado. Essa geração utiliza de forma natural as TIC's no cotidiano. (Mattar, 2010).

Quadro 2

Estilos de aprendizagem novo milênio e milênio anterior

Estilos de aprendizagem do novo milênio	Estilos de aprendizagem do milênio anterior
Fluência em múltiplas mídias; valoriza cada uma em função dos tipos de comunicação, atividades, experiências e expressões que ela estimula.	Centra-se no trabalho com uma mídia única, mais adequada ao estilo e às preferências do indivíduo.

Aprendizado baseado em experiências de pesquisa, peneira e síntese coletiva, em vez da localização e absorção de informações em alguma fonte individual melhor; prefere aprendizado comunal em experiências diversificadas, tácitas e situadas; valoriza o conhecimento distribuído por uma comunidade e em um contexto, assim como o conhecimento de um indivíduo.	Integração individual de fontes de informação explícitas e divergentes.
Aprendizado ativo baseado na experiência (real e simulada) que inclui oportunidades frequentes para reflexão (por exemplo, infundindo experiências na simulação <i>Virtual University</i> , em um curso sobre liderança em universidade); valoriza estruturas de referência bicêntricas (em que é possível enxergar os objetos por dentro e por fora) e imersivas que infundam orientação e reflexão no aprendizado pelo fazer.	Experiências de aprendizagem que separam ação e experiência em fases distintas.
Expressão por meio de teias não lineares e associativas de representações em vez de histórias lineares (por exemplo, criar uma simulação e uma página Web para expressar a compreensão em vez de escrever um artigo); usa representações envolvendo simulações ricamente associadas e situadas.	Usa multimídia ramificada, mas altamente hierárquica.
<i>Codesign</i> de experiências de aprendizado personalizadas para necessidades e preferências individuais.	Enfatiza a seleção de uma variante pré-customizada de uma gama de serviços oferecidos.

Fonte: Mattar (2010, p.13).

Beck e Wade (2006, citado em Mattar, 2010), pesquisam sobre o estilo de aprendizagem da geração de gamers, assim, declaram que as pessoas dessa geração optam por se auto educar, empregam o uso de metodologias que permitem tentar e errar, aprendem de forma interativa com a ajuda de colegas, somente aprendem quando querem, utilizando a prática. Deste modo, aprendem se movimentando, raciocinam de forma global e, conseqüentemente, não usam estruturas organizacionais fixas, possuem habilidade de imaginar coisas melhores do que as atuais e acreditam que conseguem alcançar o que deseja.

Moran (2017), descreve que se pode aprender de diversas formas, sendo por processos organizados, associados com processos abertos, simples. Aprende-se na presença do professor e também quando se está sozinho, com amigos, colegas e com pessoas desconhecidas. O ser humano é capaz de aprender de forma intencional, de modo natural, quando se estuda ou por meio de diversão, com o sucesso e com o fracasso. Na atualidade, há muitos instrumentos para auxiliar na aprendizagem.

4. Discussão

Analisando os cenários escolares associados às experiências em utilizar multimídia, que geram no processo de ensino e aprendizagem o caráter dinâmico, permitindo o desenvolvimento nas habilidades cognitivas, de acordo com a extensão no uso de objetos e dos indivíduos com quem interagir, a perspectiva de ampliação da memória e do desempenho em rede, o surgimento da constituição democrática dos espaços e instrumentos, que possibilitam compartilhar o conhecimento, a experiência colaborativa, a autoria e a coautoria, a criação de edições, a divulgação das informações, mensagens, livros e obras culturais de professores e estudantes (Serafim e Sousa, 2011).

Kenski (2015), considera as TIC's e o ciberespaço como uma inovação para o ambiente pedagógico, assim sendo, proporcionam grandes desafios nas atividades para o desenvolvimento cognitivo, nas relações afetivas, e na concepção social de professores e alunos, contemplando todos os graus de ensino que passam do jardim da infância à faculdade. Os computadores e a internet são aceitos como origem das informações e, conseqüentemente, utilizados como instrumentos que transformam essa informação. Além disso, pode-se afirmar que o uso das tecnologias na realização de tarefas dentro das salas de aula é restrito, porém para ter o caráter instrumental esse é o momento de ampliar o uso da tecnologia na escola e para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O desempenho da geração net que aprende executando, trabalha em grupo e por meio de interação. Vistos como multitarefas, avançados na forma de explorar o conhecimento, são interativos, utilizam a multimídia e com perspectiva de amplo benefício no aprendizado adquirido. (Mattar, 2010).

O estilo de aprendizagem é representado da forma que cada ser humano processa, concentra e detém informações. As teorias que apresentam os estilos de aprendizagem creem que os indivíduos aprendem de distintas formas e que o modelo de ensino é aperfeiçoado nas maneiras de aprendizagem dos estudantes que podem ampliar a qualidade do aprendizado. Avaliar e identificar qual o estilo de aprendizagem de cada estudante gera a capacidade do professor identificar qual melhor modelo para ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem, assim, possibilitando ao aluno ter uma ampla evolução nos seus estudos (Mattar, 2010).

5. Conclusão

Na atualidade, há instituições inovadoras que sugerem métodos educacionais mais unificados, isso significa sem disciplinas. Essas instituições constituem em seu projeto pedagógico valores, capacidades, competência, atitudes, problemas e projetos, contrabalanceando a aprendizagem individual com a participativa, reestrutura dos espaços físicos, integrando o ambiente virtual, utilizando as tecnologias digitais. As atividades carecem de ser acompanhadas das metodologias ativas que devem ter ampla diversificação e atingir os objetivos pretendidos. Pensando em transformar os alunos para serem proativos, necessita haver metodologias apropriadas nas atividades, tornando-as complexas, que os coloquem para tomar decisões e analisar os resultados obtidos, além de auxiliar materiais importantes que contribuam para o desenvolvimento do aluno. Se deseja ter discentes criativos, é preciso que experimentem incontáveis modelos possíveis de exibir sua iniciativa.

Com a inclusão das tecnologias móveis, o sistema torna-se híbrido na escolha das formas dos problemas e dos projetos, assim, as atividades podem acontecer utilizando ambientes virtuais e no modo presencial.

Conclui-se que as TIC's aplicada ao processo de ensino de aprendizagem, proporciona no cenário educativo e em seus personagens a adoção de metodologias ativas, seja híbrida ou não, presencial ou a distância. Os estilos de aprendizagem podem ser trabalhados e explorados com maior otimização dos resultados educacionais, conhecendo e respeitando suas características e perfis, extraindo de cada aluno o seu melhor e atuando diretamente no desenvolvimento de suas fragilidades.

Neste cenário tão digital e virtual, onde se imagina que a tecnologia afastou os educadores de seus educandos, se faz emergencial que esta ideia errônea preconcebida de distanciamento seja colocada por terra e que todos os envolvidos no campo da educação possam ter a consciência de que como seres pensantes deve-se permitir a conhecer o desconhecido, a aprender mais, a sair de nossa zona de conforto, a respeitar o tempo, o perfil e estilo do outro no momento de aprender utilizando todas as ferramentas existentes.

6. Referencias bibliográficas

- Bacich, L.; Neto, A. T. e Trevisani, F. M. (2017). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação* (p. 47-66). In: *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Bacich, L., Neto, A. T. e Trevisani, F. M. (Orgs.) (2017). Porto Alegre: Penso.
- Batanero, J. M. F. e González, J. A. T. *Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía*. Revista Complutense de Educación. Vol. 26 Núm. Especial (2015) 33-49. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/43812/45930> Acesso em: 18 ago.2019
- Busarello, R. I.; Ulbricht, V. R. e Fadel, L. M. (2014) *A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional* (p.11-37). In: *Gamificação na educação*. Fadel, L. M, Ulbricht, V. R., Batista C. R. e Vanzin T. (Orgs.) (2014). São Paulo: Pimenta Cultural.
- Cecchetti, E. B. (2011). Introdução. In: *Inovação e métodos de ensino para nativos digitais*. VERAS, M. (Org.) (2011). São Paulo: Atlas.
- Figueiredo, A. D. (2017). *Histórias, mitos e aspirações das TIC na educação em Portugal*. (p.13-28). In: *Aprendizagem, TIC e Redes Digitais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Kenski, V. M. (2015). *Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus Editora.
- Mattar, J. (2010). *Games em educação: como os nativos digitais aprendem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Masetto, M. T. (2006). Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. (10ª ed). Campinas: Papirus. (Coleção Papirus Educação). 133-173

- Moran, J. M. (2017). *Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje* (p. 27-46). In: *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Bacich, L., Neto, A. T. e Trevisani, F. M. (Orgs.) (2017). Porto Alegre: Penso.
- Moran, J. M. (2006). *Ensino e aprendizagem inovadores com Tecnologias audiovisuais e telemáticas* (p.11-66). In: *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. (10ª ed). Campinas: Papirus.
- Oliveira, C. Moura, S. P. e Sousa, E. R. (2015). *TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno*. *Pedagogia em Ação*, 7(1).
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. (tradução Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed
- Rolkouski, E. (2013). *Tecnologias no ensino de matemática*. Curitiba: InterSaberes.
- Santos, E. (2016). *Mídias e tecnologias na educação presencial e a distância*. Rio Janeiro: LTC.
- Serafim, M. L. e Sousa, R. P. (2011). *Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar* (p. 17-48). In: *Tecnologias digitais na educação*. Sousa, R. P.; Moita, Filomena M. C. S. C. e Carvalho, A. B. G. (Orgs.) (2011). Campina Grande: EDUEPB.

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM SAÚDE MENTAL E A ATUAÇÃO DO ENFERMEIRO, APÓS A REFORMA PSIQUIÁTRICA BRASILEIRA.

Dumarde, Leila Tomazinho de Lacerda

Universidades Veiga de Almeida

Dumarde, Carlos Leonardo Sardinha

Centro de Atenção Psicossocial

Lage, Richard Diego Felix

Universidades Veiga de Almeida

Resumo:

Pesquisa de Revisão Bibliográfica, com objetivo descrever as práticas educativas em saúde mental com a atuação do enfermeiro após a Reforma Psiquiátrica Brasileira, com produção científica no período de 2010 a 2018, abrangerá a literatura focada na área de educação em saúde e assistência de enfermagem e Saúde Mental e Psiquiatria A busca foi feita no Google Acadêmico, na Plataforma Scielo e na Biblioteca Virtual LILACS, onde foram considerados como critério de inclusão a produção de conhecimento publicada em língua portuguesa e pesquisas realizadas no Brasil. Foi capturado um total de 25 trabalhos, sendo utilizados 14 utilizados que abordavam: O contexto e análise histórica da Reforma Psiquiátrica; Educação em saúde e os princípios e questões atuais; Necessidade de capacitação profissional do enfermeiro .Concluiu-se que A reforma Psiquiátrica Brasileira deu identidade a pessoa com transtorno mental, e que as praticas educativas mas utilizadas pelo enfermeiro são palestras, teatro e roda de conversas e que o enfermeiro necessita de qualificação para atuar nessa área.

Descritores: Educação e saúde, Enfermeiro, Saúde mental, Psiquiatria

1. Introdução

A educação é um processo permanente que pode se constituir como prática que conduz a políticas de intervenção social e que pode ter associada uma metodologia problematizadora, assim nesse processo, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um, é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Freire (1996), deste modo, educar não é transferir conhecimento, é uma forma de intervenção no mundo, que exige do educador respeito aos saberes do educando e à sua autonomia, liberdade e criatividade. A disponibilidade verdadeira para o diálogo é essencial e, nessa perspectiva, a educação tem uma relação íntima com a saúde, assim a visual freireana, tem-se a educação em saúde como um processo que esta sempre em construção. Essa construção de conhecimentos deve ocorrer na relação dialogada entre profissional usuário buscando nas vivências, o ponto de partida da prática educativa.

Para Reis (2006, p.34) a educação em saúde é um campo de conhecimento e de prática na área da atenção à saúde que busca promover a saúde e prevenir as doenças nos diversos níveis de complexidade do processo de saúde-doença. Desta forma, a educação em saúde é compreendida como o processo de aprendizagem teórico-prático que possui a finalidade de integrar diversos saberes, como o científico, o popular e o do senso comum, possibilitando que os indivíduos envolvidos desenvolvam uma visão crítica acerca da produção do cuidado em saúde.

A educação em saúde é vista como emancipatória e o enfermeiro é um facilitador no processo educativo, onde as ações educativas podem servir como suporte para as mudanças, por meio da participação, podem estimular a promoção da saúde individual ou grupal, sempre no intuito de orientar para que a tomada de decisão seja do usuário e assim desenvolver sua autonomia (Silva,2012).

O papel do enfermeiro na educação ocupando um lugar de interdisciplinaridade em saúde foi considerado não apenas como a competência em vários campos do saber, mas a coligação de saberes que possam contribuir para a prática de educação em saúde, pois os problemas de saúde são complexos, abrangendo elementos que vão além do saber sobre o ser biológico. A interdisciplinaridade consiste, ainda, em uma base para a transdisciplinaridade, que possibilita ao enfermeiro exercitar sua prática por meio de uma relação horizontal de poder entre educador educando (Souza,2010).

Atualmente, uma nova abordagem de educação em saúde vem se destacando por valorizar o desenvolvimento da consciência crítica das pessoas, favorecendo o despertar, inclusive, da necessidade da luta por direitos à saúde e à qualidade de vida. Compreende-se, portanto, que a educação em saúde atingiu dimensões além do biológico, considerando, também, a necessidade de mobilizar fatores políticos, ambientais, culturais, entre outros (Souza, 2010).

Nos serviços brasileiros de saúde, predomina um modelo assistencial que privilegia as ações curativas e centra-se no atendimento médico, segundo uma visão estritamente biológica do processo saúde-doença (Chiesa, 2001).

O atendimento aos portadores de transtornos mentais graves ou persistentes, ao longo do tempo e em diferentes países, reuniu diferentes concepções e formas de tratamento da doença mental. No Brasil, até os anos 80 do século XX, os doentes eram isolados da comunidade, reclusos e ocupavam leitos manicomial em prolongadas internações, com a Reforma Psiquiátrica surgiu um conjunto de iniciativas políticas, sociais, culturais, administrativas e jurídicas, com a finalidade transformarem a relação da sociedade com o doente mental, pois esse processo complexo que traz como desafio uma mudança nas práticas sociais sob um novo olhar ao portador de transtorno mental, pelo que a reforma vai desde as transformações na instituição e no saber médico-psiquiátrico até às práticas sociais com estas pessoas (Muniz, 2013).

Segundo Abuhab (2005, p.26), a ação de saúde deve ocupar-se de tudo o que constitui o em torno à doença: o ser humano como um todo, no seu próprio contexto e nas relações dinâmicas do contexto onde está inserido, onde a Reabilitação Psicossocial deve ser um suporte para a vida, fazendo parte deste contexto todos os atores envolvidos, assim, os profissionais de saúde precisam ter competência, o que requer conhecimento teórico, prático, saber refletir, aceitar e ter motivação para cumprir.

Na atualidade, ocorre uma mudança de paradigma no campo da prática em saúde mental coletiva no Brasil, com a alteração do paradigma asilar/psiquiátrico para o psicossocial. Este é pautado na Reforma Psiquiátrica que pode ser classificado como um processo político e social complexo, composto de atores e instituições diferentes que incidem nos governos federal, estadual, municipal e na sociedade civil para reivindicar novos espaços, práticas e relações com a loucura (Fortes, p.117)

Um importante marco para a alteração nas formas de cuidar em saúde mental no Brasil foi o ano de 1987, momento em que ocorreu o início da implantação dos serviços substitutivos aos hospitais psiquiátricos, denominados Centros de Atenção Psicossocial (CAPS). Estes são compostos por uma equipe interdisciplinar que pode incluir psicólogos, médicos, fisioterapeutas, assistentes sociais, arteterapeutas, terapeutas ocupacionais, enfermeiros, entre outros, e atendem pessoas com sofrimento psíquico severo e persistente (Brasil,2015) y (Costa,2016). O principal objetivo é promover, por meio de atendimentos individuais, grupais, familiares e atividades comunitárias, o fortalecimento dos direitos civis, do apoio familiar e comunitário, facilitando a autonomia e a reinserção social do usuário e de sua família, em espaços que possam expressar formas de pensar e agir em saúde mental, condizentes com a valorização do sujeito em adoecimento psíquico, seu contexto de vida e suas demandas e necessidades, onde cada paciente tem o seu projeto terapêutico individual e pode ajudar a decidir o que será melhor para ele.

Tem-se o redirecionamento do modelo assistencial em saúde mental, com a criação de serviços substitutivos ao hospital psiquiátrico, isto é, uma rede de dispositivos para atender a população com transtornos mentais de forma aberta, comunitária e com atuação em seus territórios.

Dessa maneira, tais ações devem conduzir o modo de se trabalhar no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) considerada um equipamento de saúde mental substitutivo ao hospício, onde ele requer dos profissionais de enfermagem um trabalho que considere práticas que auxiliem os usuários na identificação/potencialização de recursos internos e externos para viver em comunidade, ter acessibilidade ao trabalho, ao lazer e aos direitos civis.

Diante da relevância da temática teve como **objetivo** descrever as práticas educativas em saúde mental com a atuação do enfermeiro após a Reforma Psiquiátrica Brasileira, assim esta pesquisa visa descrever aspectos que melhoraram na assistência ao portador de distúrbio mental após a Reforma Psiquiátrica brasileira e a importância das práticas educativas utilizadas pelo enfermeiro.

2. Metodologia

Este estudo trata-se de Revisão Bibliográfica, com produção científica no período de 2010 a 2018, abrangerá a literatura focada na área de educação em saúde e assistência de enfermagem e a Reforma Psiquiátrica brasileira.

Todos os artigos utilizados estão disponíveis on-line. A busca foi feita no Google Acadêmico, na Plataforma Scielo e na Biblioteca Virtual LILACS, onde foram

considerados como critério de inclusão a produção de conhecimento publicada em língua portuguesa.

Como critério de busca de publicações on-line as palavras-chave foram: Educação e saúde, Enfermeiro, Saúde mental e Psiquiatria. Foram capturados um total de 25 trabalhos, sendo que apenas 14 foram considerados pertinentes e analisados por categorias, onde a seleção dos trabalhos se deu em três etapas, respectivamente pelas palavras chave, por meio do título, por meio do resumo e a partir da leitura do artigo completo.

3. Resultados

Foram identificados 24 artigos e um livro, utilizando-se os critérios de busca definidos. As 25 referências foram lidas na íntegra e, destes foram excluídos 11 estudos, pois abordavam temas distintos com a inclusão do processo como método de organização dos resultados. Assim 14 foram incluídos nesta revisão.

Apresentação da síntese dos estudos quanto ao autor, objetivo, delineamento de estudo, resultados e conclusão.

Autor (ano)	Objetivo	Delineamento do estudo	Resultados	Conclusões
Sousa, et al 2010	- Analisar e refletir sobre a atuação da enfermagem nas práticas de educação em saúde no Brasil.	- Pesquisa histórica, com abordagem crítico-reflexiva.	-As práticas de saúde voltadas para o controle de enfermidades e considerando o homem como ser produtivo, chegando às práticas de educação em saúde que visam a sua conscientização e emancipação.	- Conclui-se que, na história das práticas de educação em saúde no Brasil, é possível identificar perspectivas e avanços, mas é necessário ter a prática, para facilitar o fazer da enfermagem nesse campo.
Sampaio, et al 2018	-Contribuir para a discussão dentre os profissionais de saúde sobre a assistência em saúde mental no período pós reforma psiquiátrica e identificar o que	- Revisão integrativa	- Percebe-se que a enfermagem ainda tem que buscar mudanças na assistência em saúde mental, é necessário inovação, para	-Concluir que a enfermagem tem muito a modificar e inovar em sua assistência, que ainda não está atendendo plenamente as proposições da

	vem sendo publicado.		alcançar uma prática integral.	Reforma Psiquiátrica.
Gorgônio, 2016.	- Refletir sobre o processo da Reforma Psiquiátrica, além de apresentar como está constituída a rede de atenção a saúde mental no município.	Pesquisa bibliográfica	-Faz-se necessário discussão sobre o desenvolvimento das práticas de cuidar pelos Centro de atenção psicossocial, com profissionais qualificados e interação dos usuários com a comunidade.	-A Reforma Psiquiátrica possibilitou importantes avanços, ao direitos negados aos portadores de transtorno mental, mas que compreende um processo ainda em curso, permeado de desafios.
Silva, et al, 2018	- Realizar e identificar por meio de revisões literárias o papel da enfermagem na saúde mental, destacando principais dificuldades encontradas por enfermeiros e possíveis soluções.	-Revisão literária	- Os enfermeiros dos Centros de Atenção Psicossocial conhecem a atividades administrativas e assistenciais e dificuldades no trabalho em equipe interdisciplinar e na dimensão dos conhecimentos e habilidades na área da saúde mental.	- Destaca a importância de abordar o tema e de trabalhar com a equipe de enfermagem e familiares para que ocorra quebra de preconceitos, promovendo-se discussões individuais e coletivas sobre a pessoa com prejuízos mentais.
Andrade, et al, 2016	- Realizar uma análise crítica da reforma psiquiátrica brasileira do ponto de vista dos chamados usuários e usuárias dos serviços de saúde mental.	-Estudo etnográfico comparativo	Os sujeitos nesses serviços estão marcados pela definição hierárquia, onde se engendram estratégias micropolíticas de sujeição e resistências.	Apontam para a necessidade de construir diferentes maneiras de relacionar aos sujeitos, suas experiências e modos de agir nos processos de desinstitucionalização.

<p>Andrade, et al, 2017</p>	<p>- Refletir sobre o estatuto dos sujeitos- usuários no contexto da Reforma Psiquiátrica Brasileira</p>	<p>- Abordagem qualitativa e etnográfica</p>	<p>-Problematiza-se a categoria 'usuário/a' e aponta-se para a complexidade e a relevância das experiências singulares e institucionais desses sujeitos na consolidação da política pública de saúde mental no Brasil.</p>	<p>As análises indicam a necessidade de conferir um estatuto epistemológico ao saber produzido por tais sujeitos no contexto da reforma psiquiátrica brasileira.</p>
<p>Sobral, et al,2012</p>	<p>- Analisar pesquisas sobre a participação dos enfermeiros nas ações de educação voltadas à saúde mental nos Centros de Saúde.</p>	<p>- Revisão integrativa de literatura</p>	<p>-Ações educativas em saúde voltadas à saúde mental, subdivididas em abordagem preventiva e promotora e dificuldades do enfermeiro na realização de ações educativas em saúde mental na atenção primária.</p>	<p>- Concluiu-se que houve poucos estudos sobre o tema, mostrando a necessidade de o Governo e as instituições formadoras de enfermagem incluírem, como prioridade política e curricular, as ações educativas em saúde mental na Estratégia Saúde da Família</p>
<p>Lima, et al, 2015</p>	<p>- Analisar as características de um curso de pós-graduação semipresencial, com vistas ao potencial de transformação de práticas na saúde.</p>	<p>- Análise documental</p>	<p>- As características da proposta potencializaram o envolvimento dos participantes na construção de novas capacidades, destacando a ampliação da análise e intervenção na realidade.</p>	<p>- Apostar na potencialidade dos sujeitos e dos coletivos e em espaços para reflexão mostrou ser a principal conquista alcançada na construção de projetos educacionais no contexto do Sistema Único de Saúde.</p>

Andrade, et al, 2015	-Compreender experiências de usuários em dois Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), localizados em Fortaleza, Ceará, no que concerne à qualidade do cuidado conferido pelos profissionais	- Estudo de abordagem qualitativa.	Os usuários percebem o acolhimento, a ambiência, a boa interação entre profissionais e usuários, o monitoramento medicamentoso e a humanização como os principais elementos que conferem o estatuto de atendimento de qualidade em saúde mental.	Conclui-se que, não obstante a presença de entraves, os aspectos da assistência apontados pelos usuários dos dispositivos analisados corroboram os ideais da Reforma Psiquiátrica e sinalizam que a reorientação do modelo de atenção em saúde mental já se capilar no cotidiano das práticas de cuidado.
Danúbiah, et al, 2018	- Caracterizar o contexto histórico e atual da Reforma Psiquiátrica no Brasil, relacionando à proposta da Saúde Mental aos possíveis retrocessos e impasses presente no atual cenário brasileiro.	-Revisão bibliográfica e análise documental	- Aparecem com a fala do “desinvestimento do Estado para com a saúde pública e o direcionamento para o “retorno as práticas manicomiais.	Os resultados contextualizam avanços e apontam como impasses a privatização da saúde, a baixa implantação de serviços e dispositivos de base territorial, e como retrocessos práticas que retomam ao modelo manicomial vista na a internação compulsória e nas comunidades terapêutica.
Santos, et al, 2016	-Analisar como se desenvolveu a	- Revisão bibliográfica documental	- A maioria dos serviços visitados ainda correm o	- Conclui-se que deve corroborar com o avanço da

	reforma psiquiátrica no interior do Ceará		risco de esta realizando apenas um processo de desospitalização que não tem subvertido a cultura manicomial, promovendo novas práticas de dominação, estigmatização e reconhecimentos perversos.	Reforma Psiquiátrica brasileira no sentido de se fomentar políticas não segregadoras, estigmatizadoras e promotoras da desinstitucionalização.
Coneglian, et al, 2018	-Articular, em perspectiva histórica, traçando um percurso das mudanças no modo de cuidado em saúde mental.	Bibliográfica de retrospectiva histórica	A Reforma Psiquiátrica brasileira, apresenta acontecimentos inaugurais datados na década de 1980, tem a cidadania como núcleo duro e traz o modo psicossocial como perspectiva cidadã de cuidado.	Tiveram vários dispositivos implantados afim de reverter o paradigma asilar, e recentemente, normativas tem mostrado um projeto de retrocesso. Assim, as pessoas com transtorno mental, consideradas como 'novos sujeitos' de direitos, na perspectiva da Lei 10.216/2001, ainda carecem dos 'velhos direitos'.
Pimenta, 2016	-Identificar as ações do enfermeiro na área de saúde mental após a reforma psiquiátrica brasileira.	Bibliográficaum a revisão narrativa da literatura	O resultado foi que após a Reforma Psiquiátrica, o enfermeiro ganhou um novo campo de ação.	- O enfermeiro deve ter a necessidade de abdicar do modelo manicomial historicamente implantado, para solidificar um modelo de tratamento que investe amplamente na re - inserção do paciente psiquiátrico na sociedade.

Ramos, et al, 2018*	<p>- Identificar os fatores que determinam a implementação de praticas educativas de promoção da saúde e construir propostas para efetivar as ações educativas dos enfermeiros das Unidades de Saude da Familia (USF).</p>	<p>- Pesquisa na abordagem qualitativa, desenvolvida na modalidade de pesquisa ação</p>	<p>- Resultou na dicotomia entre o saber e o fazer na produção do cuidado e saúde; a qualificação do enfermeiro para as praticas educacionais; e condições boas as praticas de educação em saúde. Conclusa</p>	<p>A pratica educativa e dificultada pela alta demanda de atendimento na unidade, falta de estrutura física e qualificação profissional para a educação em saúde. Na fase ação, os enfermeiros e gestores locais pactuaram ações para melhorar a qualidade das praticas educativas.</p>
---------------------	--	---	--	---

4. Discussão

A partir dos artigos selecionados baseados no objetivo da pesquisa, originaram-se três categorias de discussão: **O contexto e analise histórica e a reforma Psiquiátrica; Educação em saúde, princípios e questões atuais; Necessidade de capacitação profissional do enfermeiro.**

4.1 O contexto e analise histórica

A respeito da internação dos loucos em instituições verificou-se que estava associada a sentidos políticos, econômicos, sociais, religiosos e morais, como exclusão social e reintegração espiritual, assistência pública, acolhimento, correção e reclusão, extrapolando os limites de uma instituição médica e constituindo-se em uma estrutura situada entre a política e a justiça (Coneglian,2018).

Para Danúbiah (2018, p.93) a assistência em saúde mental no Brasil teve um novo rumo a partir do final da década de 1970, com o inicio do processo de Reforma Psiquiátrica, onde houve diversas mudanças na forma de assistir e necessidade de adaptação das equipes ao novo paradigma. Este processo ainda vem se consolidando, obtendo conquistas e enfrentando dificuldades.

A Reforma Psiquiátrica brasileira, ainda que uma construção histórica apresente acontecimentos inaugurais datados na década de 1980, tem a cidadania como núcleo duro e traz o modo psicossocial como perspectiva cidadã de cuidado, quando os dispositivos foram implantados com o objetivo de reverter o paradigma asilar, e recentemente, normativas tem mostrado claramente um projeto de retrocesso (Danúbiah, 2018).

Hoje se aborda um panorama que tem transformado a atenção pública em saúde mental no país, apesar de pautar as decisões políticas e econômicas dos governos brasileiros, com momentos nas políticas sociais e repercussões no baixo financiamento

das políticas públicas, apresentam ações focalizadas na precariedade do trabalho nos setores público e privadas.

4.2 Educação em saúde, princípios e questões atuais

Na prática educativa realizados pelos dos profissionais de saúde, prevalece o modelo tradicional, o que pode indicar a complexidade do modelo de assistência integral e as dificuldades de utilizar novos métodos. A prática tradicional que mais se destaca é a palestra, que apenas transmite informações, as quais são, comumente, normatizadas pelo Ministério da Saúde (Garuzi, 2014).

Tais atividades não visam o empoderamento das pessoas em conhecimentos de saúde, nem o exercício da cidadania, apenas atendem os interesses do Ministério da Saúde e dos profissionais de saúde, que têm dificuldade em conciliar a alta demanda do serviço, as necessidades de saúde da população e as orientações que produzam impactos na saúde da comunidade e assim, (Garuzi, 2014) a ação educativa tende a voltar-se às pessoas doentes ou com riscos no estado de saúde.

Promove-se a saúde por meio de ações que ampliam a autonomia, o bem-estar biopsicossocial, o acesso aos serviços de saúde e sociais, favorecendo o empoderamento por meio de saberes e a participação nos movimentos de saúde, consolidando práticas intersetoriais, assim diversos locais da comunidade podem oferecer opções para executar ações educativas (Sousa,2010).

Com isso, as ações educativas compreenderiam uma “nova perspectiva de promoção da saúde”, que visa alcançar um “novo processo de saúde-doença”, para que as pessoas saudáveis possam cuidar melhor de sua saúde, inserindo mais práticas de promoção da saúde em seu dia a dia. Essa perspectiva proposta busca o rompimento do paradigma biomédico, como também, um cuidar das pessoas saudáveis em seu processo de viver (Sousa,2010).

Para Sobral (2012, p.12) A ausência de um preparo pedagógico para realizar ações educativas e outro fator que contribui na qualidade das praticas educativas, como as palestras, tendo em vista que sempre precisam falar o mesmo assunto para o mesmo publico e isso se torna cansativo tanto para os profissionais, tanto quanto para os usuários, porém ainda foram descritas teatro e roda de conversas.

A participação popular insere-se nesse contexto como forma de dar oportunidade para a manifestação do educando, garantindo-lhe poder no relacionamento com o educador, assim estabelece o conceito de autonomia dos sujeitos no processo de educação em saúde (Sobral, 2018).

4.3 Necessidade de capacitação profissional do enfermeiro

O enfermeiro é quem realiza o primeiro contato com o usuário, havendo trocas de experiências, criação de vínculos, atividades além das da psiquiatria tradicional, como: triagem, visita domiciliar, reunião de equipe, orientações ao paciente e família, pois são momentos para adesão do tratamento, firmando um elo entre os profissionais e o usuário.

O acolhimento é uma ferramenta capaz de promover vinculo entre profissionais e usuários, possibilitando o estímulo ao autocuidado, através de práticas educaticas levando a compreensão da doença e a terapêutica proposta, auxiliando na universalização do acesso, fortalece o trabalho do profissional, qualificando a saúde, humanizando as práticas e estimula ações de combate ao preconceito (Garuzi, 2014).

O papel do enfermeiro passou do simples ato de orientar ou de impor para o de favorecer a conscientização das pessoas a respeito da situação em que vivem e das consequências de suas escolhas para sua saúde, onde Freire (1996) foi um dos grandes idealizadores dessa filosofia da educação em saúde libertadora/transformadora, em que, na relação educador/educando, não há detentores do saber, mas saberes diferentes que devem convergir para a reflexão, conscientização e liberdade de escolha.

Aquele ser oprimido, reprimido no modelo do sanitarismo campanhista, ou mesmo aquele ser valorizado pela ótica do consumo no modelo médico-assistencial privatista, passa a ser considerado um ser livre, que deve ter vez e voz nos assuntos que dizem respeito à sua própria saúde.

É fundamental que na atualidade, os profissionais de saúde estejam inseridos em capacitações necessárias, para que o enfermeiro possa administrar com competência os processos de gestão do cuidado em saúde e acompanhar as mudanças que ocorrem no sistema de saúde, pois a falta de formação específica acarreta em dificuldades, formando barreiras para a implantação de novas práticas em saúde. (Garuzi, 2014).

5. Conclusão

Concluiu-se a Reforma Psiquiátrica Brasileira veio para dar dignidade à pessoa com doença mental e que por ela mesma tratar sobre os direitos das pessoas em sofrimento psíquico e reorientação do modelo assistencial, vem sendo ao longo desse período tendo seu notório potencial indutor de transformações no cenário assistencial do país, lembrando que o enfermeiro realiza o primeiro contato com o usuário, onde ocorrem trocas de experiências e criação de vínculos e que as práticas educativas mais utilizadas foram palestras, teatro e roda de conversa, assim abarcam uma nova perspectiva de promoção da saúde, para que as pessoas possam cuidar melhor de sua saúde, inserindo mais práticas de promoção da saúde em seu dia a dia, nos quais os profissionais de saúde estejam inseridos em atualizações e capacitações necessárias.

6. Referências

- Abuhab, D., Santo, A. B. D. A. P., Messenberg, C. B., Da Fonseca, R. M. G. S., & Aranha, A. L. (2005). O trabalho em equipe multiprofissional no CAPS III: um desafio. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 26(3), 369.
- Andrade, A. B. D., & Bosi, M. L. M. (2015). Qualidade do cuidado em dois centros de atenção psicossocial sob o olhar de usuários. *Saúde e Sociedade*, 24, 887-900.
- Andrade, A. P. M. D., & Maluf, S. W. (2016). Sujeitos e (m) experiências: estratégias micropolíticas no contexto da reforma psiquiátrica no Brasil. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 26, 251-270.
- Andrade, A. P. M. D., & Maluf, S. W. (2017). Loucos/as, pacientes, usuários/as, experientes: o estatuto dos sujeitos no contexto da reforma psiquiátrica brasileira. *Saúde em Debate*, 41, 273-284.
- Chiesa, A. M., & Veríssimo, M. D. L. Ó. R. (2001). A educação em saúde na prática do PSF. *Manual de enfermagem*.

- Coneglian, L. A. G., & Cavalcante, F. G. (2018). A cidadania do louco: idas e vindas da Reforma Psiquiátrica Brasileira. *Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas*, 26(3), 312-327.
- Costa, J. P., Jorge, M. S. B., de Lima Coutinho, M. P., Costa, E. C., & Holanda, Í. T. A. (2016). A reforma psiquiátrica e seus desdobramentos: representações sociais dos profissionais e usuários da atenção psicossocial. *Psicologia e Saber Social*, 5(1), 35-45.
- Danúbiah, M. P., & Paulo, A. (2018, January). Saúde Mental, Retrocessos e Impasses: desafios para a Reforma Psiquiátrica Brasileira. In *Cuba Salud 2018*.
- Da Siva, L. D., Beck, C. L. C., Dissen, C. M., Tavares, J. P., Budó, M. D. L. D., & da Silva, H. S. (2012). O enfermeiro e a educação em saúde: um estudo bibliográfico. *Revista de Enfermagem da UFSM*, 2(2), 412-419.
- Fortes, F. L. D. S., Queirós, P. J. P., Peres, M. A. D. A., Vidinha, T. S. D. S., & Rodrigues, M. A. (2015). Trajetória histórica da reforma psiquiátrica em Portugal e no Brasil. *Revista de Enfermagem Referência*, (4), 117-125.
- Freire, P. (1996). Pedagogia da autonomia. *São Paulo: paz e terra*, 2006.
- Garuzi, M., Achitti, M. C. D. O., Sato, C. A., Rocha, S. A., & Spagnuolo, R. S. (2014). Acolhimento na Estratégia Saúde da Família: revisão integrativa. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 35, 144-149.
- Gorgônio, F. D. A. (2016). A reforma psiquiátrica no Brasil e em Campina Grande-UEPB: algumas reflexões.
- Lima, V. V., Feuerwerker, L. C. M., de Queiroz Padilha, R., Gomes, R., & Hortale, V. A. (2015). Ativadores de processos de mudança: uma proposta orientada à transformação das práticas educacionais e da formação de profissionais de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(1), 279-288.
- Ministério da Saúde (BR). *Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial*. Brasília; 2015.
- Muniz, M. P., Tavares, C. M. D. M., Abrahão, A. L., & Souza, Â. C. D. (2015). A assistência de enfermagem em tempos de reforma psiquiátrica. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, (13), 61-65.
- Pimenta, T. D. B. (2016). Ações do enfermeiro da área de saúde mental após a reforma psiquiátrica brasileira: uma revisão narrativa.
- Ramos, C. F. V., Araruna, R. D. C., Lima, C. M. F. D., Santana, C. L. A. D., & Tanaka, L. H. (2018). Práticas educativas: pesquisa-ação com enfermeiros da Estratégia de Saúde da Família. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(3), 1144-1151.
- Reis, D. C. (2006). Educação em saúde: aspectos históricos e conceituais. *Educação em saúde: teoria, método e imaginação*. Belo Horizonte: UFMG, 1, 19-24.
- Sampaio, Iasmin Correa, et al. Assistência de enfermagem em Saúde mental pós-Reforma Psiquiátrica. Congresso Brasileiro de saúde mental, Brasília, 2018.
- Santos, B. O., de Lima, S. C. F., Dias, M. B., & de Lima, A. F. (2016). Avanços e limites da Reforma Psiquiátrica no estado do ceará: A herança histórica e o desafio da desinstitucionalização. *Encontros Universitários da UFC*, 1(1), 932.
- Silva, D.L.A.F., Cardoso, F. L., (2018) O papel do enfermeiro na saúde mental. INESUL, Londrina, 2018.

- Sobral, F. R., & Campos, C. J. G. (2012). O enfermeiro e a educação em saúde mental na atenção primária: revisão integrativa. *SMAD. Revista eletrônica saúde mental álcool e drogas*, 8(2), 100-107.
- Sousa, L. B. D., Torres, C. A., Pinheiro, P. N. D. C., & Pinheiro, A. K. B. (2010). Práticas de educação em saúde no Brasil: a atuação da enfermagem. *Rev. enferm. UERJ*, 18(1), 55-60.

ACTITUDES Y USO DE LA TECNOLOGÍA POR DOCENTES DE LICENCIATURAS EN LENGUA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ASUNCIÓN

Canese Caballero. Valentina
Universidad Nacional de Asunción

1. Introducción

La consolidación de las tecnologías de la información y comunicación (TICs), especialmente el avance de la llamada web 2.0, ha potenciado el rol que estas van adquiriendo en la educación. Ellas presentan aspectos especialmente relevantes a la enseñanza de las lenguas como elemento fundamental en la comunicación de las personas ya que brindan a los actores amplias oportunidades para comunicarse. Si bien las tecnologías digitales para el aprendizaje se encuentran en su infancia, las mismas se van incorporando cada vez más en la educación aunque entender y explotar plenamente su potencial tomará aún mucho tiempo. El uso de nuevas tecnologías en la educación universitaria brinda a los docentes la posibilidad de incorporar el trabajo colaborativo que permite a los estudiantes involucrarse más profundamente en su aprendizaje.

Palabras clave: *uso de TIC, enseñanza de lenguas, implementación*

2. Objetivo

Analizar las perspectivas docentes sobre el uso de la tecnología en las carreras de licenciatura en lengua pertenecientes a la Universidad Nacional de Asunción.

3. Material y Método

Esta presentación es parte de un estudio de caso comparativo en el que se analiza el uso de las TIC por docentes en las carreras de lengua inglesa en dos facultades, una pública y una privada. Los datos para este análisis preliminar provienen de una encuesta sobre el uso de la tecnología desarrollada por Wozney, Venkatesh y Abrami (2006) en la Universidad de Concordia, Canadá. La misma fue aplicada a docentes de las provenientes de dos universidades, una pública y una privada. De un total de 30 encuestas enviadas, 17 respondieron. Los datos fueron analizados a través de estadística descriptiva utilizando Microsoft Excel.

4. Resultados

Los resultados indican que los participantes tienen en gran parte una actitud positiva con respecto al uso de la tecnología ya que los ítems tales como “es una herramienta de aprendizaje valiosa”, “mejora mi desarrollo profesional” y “ayuda a acomodar los estilos de aprendizaje de los estudiantes” tuvieron una aceptación del cien por ciento. Una gran parte de los encuestados también indicó que utilizan la tecnología frecuentemente o casi siempre. Las actividades más utilizadas por los docentes con la tecnología incluyen las búsquedas en internet, preparación de materiales y el correo electrónico. Otras actividades utilizadas, pero menos frecuentemente incluyen los tutoriales, el uso de foros, la

organización de un sitio web y el uso de portfolios digitales. Las actividades menos utilizadas incluyen el modelamiento en 3D y el uso de la tecnología como premio.

5. Conclusiones

A partir de estos resultados se puede concluir que, si bien las actitudes de los docentes hacia el uso de la tecnología en los procesos de aprendizaje es positivo, los procesos de integración están aún en un estado incipiente ya que muchos de los mismos aún la utilizan solamente para actividades básicas y no utilizan las herramientas más avanzadas y colaborativas. Las instituciones deben apoyar a sus docentes brindando las herramientas y capacitación para que puedan aprovechar a la tecnología de una forma que promueva la colaboración y el pensamiento crítico.

6. Referencias Bibliográficas

- Beetham, H., & Sharpe, R. (Eds.). (2013). *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning*. routledge.
- Duță, N., & Martínez-Rivera, O. (2015). Between theory and practice: the importance of ICT in Higher Education as a tool for collaborative learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 1466-1473.
- Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age: Web 2.0 and classroom research: What path should we take now?. *Educational researcher*, 38(4), 246-259.
- Laurillard, D. (2013). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. Routledge.
- Selwyn, N. (2007). The use of computer technology in university teaching and learning: a critical perspective. *Journal of computer assisted learning*, 23(2), 83-94.
- Toro, U., & Joshi, M. (2012). ICT in higher education: Review of Literature from the Period 2004-2011. *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 3(1), 20-23.
- Veletsianos, G. (2016). The defining characteristics of emerging technologies and emerging practices in digital education. *Emergence and innovation in digital learning: Foundations and applications*, 3-16.
- Wozney, L., Venkatesh, V., & Abrami, P. (2006). Implementing computer technologies: Teachers' perceptions and practices. *Journal of Technology and teacher education*, 14(1), 173-207.

O IMPACTO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA: UM ESTUDO NA CIDADE DE ILHÉUS

*(The impact of high school reforms on spanish language education: a study in the city
of Ilhéus)*

Jussara de Lima Clement Ferreira
Universidad Autónoma de Asunción (UAA)

José Antonio Torres
Universidad de Jaén – España,

Nair Floresta Andrade Neta
Universidade Estadual de Santa Cruz

Resumo

A Lei nº 13.415, de 16/02/17 cria a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, alterando a Lei nº 9.394, de 20/12/96, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), revoga a Lei nº 11.161, de 5/08/05 que tornava obrigatório o Espanhol no Ensino Médio. Com isso, muitas alterações vêm ocorrendo no currículo escolar, que afetam também aos professores. Diante desse contexto, surgiram inquietações que deram lugar à pesquisa, objeto desta apresentação, que pretende investigar o impacto da Reforma do Ensino Médio na oferta da Língua Espanhola no contexto da cidade de Ilhéus. Para tanto, será realizado um Estudo de Caso, envolvendo três categorias de participantes: 10 professores licenciados em espanhol que já ensinaram ou ensinam esse idioma na cidade de Ilhéus; 03 docentes do curso de Letras/espanhol da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e 20 estudantes do referido curso. A análise dos dados se fará com base no paradigma interpretativo. Esperamos que os resultados deste estudo proporcionem a obtenção de conhecimento da situação dos professores de Espanhol no contexto investigado e, que, a partir desse conhecimento, possamos propor alternativas para a oferta do idioma nas escolas de ensino médio do município de Ilhéus.

Palavras-chaves: *Políticas Linguísticas; Ensino de Espanhol, Reforma do Ensino Médio.*

Abstract:

The Common National Curriculum Base for High School was created in Feb 16th of 2017 by Law No. 13.415 and altered the Law No. 9.394 from 1996 establishing the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) which repealed Law No. 11.161 from August 5th, 2005, the one which made Spanish compulsory in high school. That curriculum changes affects teachers in school. In this context, these concerns guided the research and are the object of this presentation which aims to investigate the impact of the High School Reforms on the offer of Spanish Language subject in the context of the

city of Ilhéus. To this end, a Case Study will be conducted involving three categories of participants: 10 Spanish teachers who have already taught or teach this language in the city of Ilhéus; 03 teachers of the course of Letters / Spanish of the State University of Santa Cruz (UESC) and 20 students of the referred course. Data analysis will be based on the interpretive case research. We hope that the results of this study provide knowledge of the situation of Spanish teachers in the investigated context and that to propose alternatives for the Spanish language offers in the high schools of the city of Ilhéus.

Keywords: *Language Policies; Spanish Teaching, High School Reform.*

1. Introdução

Quando pensamos no ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira no Brasil, temos que analisar não só o momento atual, mas levar em conta anos de ensino de língua estrangeira no país. Com a criação do Mercosul (Mercado Comum do Sul), na década de 90, os brasileiros começaram a se interessar mais pela língua falada nos outros países latinos, o que, conseqüentemente, contribuiu para o crescimento do ensino do espanhol no Brasil, que culminou em 2005, no dia 5 de agosto, quando o então presidente da República do Brasil, Luis Inácio Lula da Silva, assinou o Decreto-Lei nº 11.161, que impunha a oferta obrigatória da língua espanhola em todas as escolas de ensino médio brasileiras, a ser efetivada em um prazo de 5 anos a partir da data de publicação da Lei.

O ensino de espanhol nas escolas não proporciona apenas conhecimento de um novo idioma, que por si só já teria sua importância, mas contribui para a formação profissional, visto que a oportunidade de utilizar o idioma estudado é quase que garantida, seja em atividades voltadas ao serviço, indústria, ou mesmo em situação informal, uma vez que Ilhéus é uma cidade turística, rota de cruzeiros, destino certo de um grande número de hispanos que procuram a cidade para desfrutar das riquezas naturais e conhecer as histórias do escritor Jorge Amado e do cacau.

No entanto, desde 2016 o Governo Federal vem propondo mudanças no currículo escolar da Educação Básica, através da Reforma do Ensino Médio, cujo objetivo é criar um documento de caráter normativo que defina uma base comum curricular para todos os alunos do país.

A criação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio altera a Lei nº 9.394, de 20/12/96, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), revoga a Lei nº 11.161, de 5/08/05, que tornava obrigatório o Espanhol no Ensino Médio, entre outras mudanças que vêm afetando aos professores e à comunidade local, uma vez que desconsidera as necessidades local e regional em detrimento de um pensamento expansionista, o que comunga com o pensamento de Capucho (2004, 84), quando afirma que existe um monolitismo que acompanha a aprendizagem do inglês "(se souber inglês o mundo é seu) e o tipo de representações do mundo, da cultura e das relações pessoais e sociais que acompanham este monolitismo."

Quando se analisam as mudanças curriculares como as que têm sido propostas, engana-se quem pensa que os políticos não têm consciência da dimensão do impacto que elas possam causar, retirando ou incluindo determinadas disciplinas ou conteúdos, pelo

contrário, tal generalização é extremamente intencional e ideológica, conforme afirma Rajagopalan (2004, 193):

Os políticos no comando dos órgãos encarregados de tomar decisões relativas às políticas linguísticas não são linguistas e raramente têm qualquer formação em linguística. Contudo, eles não são nem ignorantes nem pessoas desprovidas de bom senso. Pelo contrário, são pessoas que têm um faro especialmente fino e aguçado a respeito dos anseios populares.

Ou seja, aqueles que estão no Poder sabem que as pessoas de um modo geral acreditam que existe uma cultura/idioma que é superior a todas as outras, e, talvez, isso explique por que o retorno à hegemonia do ensino de inglês não provocou grandes resistências ou até mesmo questionamentos de modo geral. Como consequência dessa apatia política de nossa sociedade, o espanhol vem saindo do currículo escolar, provocando mudanças significativas, ratificando a Aldo Rabelo (2004, p. 45), ao defender, acertadamente, que a língua tem uma dimensão ideológica e não escapa à política. Assim, assevera o autor, acreditar que a linguagem seja um fenômeno natural é cometer um grande erro: o de ignorar a História da humanidade que vem no transcorrer dos tempos, dominando e modificando tudo ao seu redor, até mesmo a sua língua.

Com a Reforma do Ensino Médio, alguns professores têm visto suas disciplinas de formação sendo excluídas do currículo escolar, sendo assim, obrigados a lecionar disciplinas para as quais não têm formação e nem mesmo afinidade, provocando-lhes um mistério de sentimentos e frustrações.

A partir deste contexto, surgiram muitas inquietações, que neste trabalho estarão sendo direcionados à pesquisa, a fim de contribuir para a resposta da pergunta principal. Buscamos saber:

1. Qual o percentual de redução do interesse pela oferta de espanhol no curso de Letras?
2. Qual a consequência da retomada do inglês como opção hegemônica de ensino?
3. Quais as expectativas dos alunos do curso de Letras/Espanhol em relação ao seu futuro profissional após a Reforma?
4. Como estão os professores de Letras com habilitação em Espanhol nessas escolas por não poderem mais ministrar a disciplina para qual foram contratados?
5. Qual é o quantitativo de exclusão da língua espanhola nas escolas do município de Ilhéus?
6. Os professores de Espanhol do curso de Letras permanecem lecionando a disciplina, ou estão sendo obrigados a ensinar disciplinas outras?

Diante dessa problemática, levando em conta que temos numa Universidade Local o curso de Licenciatura de Letras com habilitação em Espanhol e escolas de Ensino Médio com a disciplina Língua Espanhola, O problema norteador de toda a investigação é saber quais têm sido os impactos da Reforma do Ensino Médio na oferta da Língua Espanhola na cidade de Ilhéus?

Para tanto, essa pesquisa tem como objetivos específicos conhecer as percepções do professorado de espanhol sobre os aspectos mais importante da reforma do ensino médio; avaliar as implicações da retomada do inglês como língua hegemônica no currículo de ensino; identificar as expectativas dos alunos de Letras que optaram pelo espanhol em relação ao seu futuro profissional; descrever como estão os professores de Letras com habilitação em Espanhol após a reforma do Ensino Médio; levantar o quantitativo da exclusão da língua espanhola nas escolas do município de Ilhéus e apresentar a situação dos professores de Espanhol do curso de Letras quanto às disciplinas lecionadas após a Reforma do Ensino Médio e como objetivo geral é proposto analisar o Impacto da Reforma do Ensino Médio na oferta da língua espanhola na cidade de Ilhéus e relevante no campo social, uma vez que visa a compreender o interesse do aluno e professores de Língua Espanhola, uma vez que serão analisadas as consequências da reforma do ensino médio aos professores em exercício e aos futuros docentes, em fase de formação inicial. No campo da prática, será observado como tem sido ofertado o idioma no currículo escolar e no mercado de trabalho, a fim de propor alternativas para que o ensino do idioma permaneça no currículo escolar.

2. Marco teórico

Conforme Paraquett e Silva (2019, p. 3), a Lei nº 11.161/2005 estabeleceu o ensino do Espanhol como oferta obrigatória nas escolas do Ensino Médio e tinha como objetivo aproximar o país dos demais países latinos, promovendo benefícios tanto para os interesses políticos quanto no âmbito cultural e social. Ainda segundo os autores (2019, p. 06), nem todos os estados e municípios cumpriram a Lei do Espanhol, podendo-se constatar isso na cidade de Ilhéus, que das 21 escolas de Ensino Médio entre Pública e Privada, 08 nunca ofertaram o ensino de espanhol na escola.

González (2017, p. 09), em uma versão inédita apresentada durante um evento internacional, reforça o descumprimento e ineficiência da Lei 11.161 de 05/08/2005, embora tenha sido crescente o número de oferta de cursos de formação de professores nas universidades:

Durante la vigencia de la ley 11.161, se crearon varios cursos de formación de profesores en universidades públicas (que también aumentaron en número, y en número de docentes) y privadas, la demanda creció significativamente. Pero el entusiasmo se fue disipando cada vez más en función del fracaso de la implementación de la ley.

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, foi criada com o propósito de elaborar uma Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Por meio dessa Lei, alteram-se a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional, revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 que tornava obrigatório o Espanhol no Ensino Médio, entre outras mudanças.

Depois de tantas conquistas alcançadas com muitas lutas, nossa jornada pelos Andes encontrou um grande obstáculo em 2017, quando se revoga a “Lei do Espanhol”, através da Lei nº 13.415, a “Lei do Inglês”, acusada

por nós de ser antidemocrática e hegemônica, pois se caracteriza como um retrocesso em termos de políticas linguísticas. Vale a pena ressaltar que não estamos resistindo a uma hegemonia e lutando em favor de outra. Como já afirmado, defendemos a pluralidade linguística e o direito de escolha de nossos estudantes e suas respectivas comunidades escolares, que agora estarão obrigadas a ofertar a disciplina ‘Língua Inglesa’ com caráter obrigatório para o estudante. (Paraquett, 2019, p. 16)

No que se refere à retirada da oferta de Espanhol no Ensino Médio e a retomada unilateral do Inglês, desde o ensino fundamental, aparece na Lei de 2017, no artigo 35 A artigo 4º que sugere sua oferta em caráter optativo:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Brasil, 2017).

Antes, a LDB em sua versão anterior (1996), determinava que seria “incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, com caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (Brasil, 1996, art. 36, inciso III).

O ensino de uma única Língua Estrangeira Moderna no Brasil contradiz a ideia de um ensino diversificado que os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e suas Orientações defendiam, conforme podemos ler no texto dos Parâmetros:

[...] é preciso reconsiderar, de maneira geral, a concepção de ensino e, em particular, a concepção de ensino de Línguas Estrangeiras. Nesse sentido, vários pontos merecem atenção. Um deles diz respeito ao monopólio linguístico que dominou nas últimas décadas, em especial nas escolas públicas. Sem dúvida, a aprendizagem da Língua Inglesa é fundamental no mundo moderno, porém, essa não deve ser a única possibilidade a ser oferecida ao aluno. Em contrapartida, verificou-se, nos últimos anos, um crescente interesse pelo estudo do castelhano. De igual maneira, entendemos que tampouco deva substituir-se um monopólio linguístico por outro. Se essas duas línguas são importantes num mundo globalizado, muitos são os fatores que devem ser levados em consideração no momento de escolher-se a(s) Língua(s) Estrangeira(s) que a escola ofertará aos estudantes, como podem ser as características sociais, culturais e históricas da região onde se dará esse estudo. Não se deve pensar numa espécie de unificação do ensino, mas, sim, no atendimento às diversidades, aos interesses locais e às necessidades do mercado de trabalho no qual se insere ou virá a inserir-se o aluno. (Brasil, 2000, p. 27). Tente repartir essa citação em duas, intercalando texto seu, porque é muito grande.

Tais alterações curriculares, no que tange ao ensino de idiomas, ratifica o pensamento de Sedycias (2005, p.36), quando advertia, há mais de 10 anos atrás, sobre o perigo do ensino de uma língua estrangeira sem considerar o espanhol num mundo globalizado:

[...] a posição que a língua espanhola ocupa hoje no mundo é de tal importância que quem decidir ignorá-la não poderá fazê-lo sem correr o risco de perder muitas oportunidades de cunho comercial, econômico, cultural, acadêmico ou pessoal (Sedycias, 2005, p. 36).

Não podemos deixar de considerar que a retirada do ensino de espanhol das escolas prejudica não apenas aos professores habilitados para o ensino do idioma, mas, de acordo com Santana (07 de fev. 2018), afeta muitos outros segmentos:

Por tudo isso, é impossível negar que a retirada do espanhol da educação básica brasileira foi um tiro fatal de longo espectro, pois afetou diversos segmentos profissionais não somente dessa esfera de ensino, mas, também, do ensino superior interferindo, inclusive, no mercado brasileiro, já que profissionais serão demitidos e outros nem conseguirão exercer a profissão. (Santana, 2018)

Todas essas questões podem ser melhor entendidas quando estudamos mais sobre Políticas Linguísticas, um conceito amplo e ao mesmo tempo complexo que, de acordo com Rajagopalan (2014, p. 73), significa uma série de atividades concernentes à política, planejamento, proteção, permanência e ensino da língua ou línguas que fazem parte do “patrimônio linguístico de um país, estado ou um povo”, que “envolve a tomada de decisões e a implementação de ações concretas que têm consequências duradouras” e que originam a direção a ser seguida nos anos seguintes ou até mesmo por mais tempo.

No tocante ao ensino de línguas, tem se tornado mais frequente o estudo sobre Políticas Linguísticas, uma vez que abrange todo o processo de ensino e aprendizagem, desde a implementação até a manutenção do ensino de línguas num país. No entanto, nesses últimos anos, temos observado retrocessos que prejudicam o desenvolvimento da pluralidade linguística, conforme indaga González (2017b) em outra produção inédita apresentada no Encontro de Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas da UFRJ.

Como lidar com essas oscilações e com essas ambiguidades de nossas políticas (ou políticas da não política consistente e continuada) relacionadas ao tratamento das línguas estrangeiras no nosso ensino regular, especialmente na etapa crucial do ensino médio? (completar referência, se não tem número de página, indicar. Se tem, colocar.

Um dos objetivos do ensino de Língua Estrangeira é a formação de um cidadão que consiga aplicar seus conhecimentos para as múltiplas funções. Todavia, tal função encontra-se em risco, quando se depara a uma proposta que obriga o ensino de um único idioma, sendo ainda mais agravado quando tal mudança ocorre num país como o Brasil, que faz fronteira com países de Língua Espanhola, o que poderá provocar grandes

prejuízos não apenas aos Estados fronteiriços, mas como um todo, parecendo-se assim um retrocesso em relação ao plurilinguismo no Brasil.

3. Metodologia

Se centra no paradigma interpretativo que, segundo Coutinho (2005), tem como propósito substituir as explicações científicas da elucidação, previsão e controle do paradigma positivista, pela compreensão, significado e ações dos sujeitos em determinado contexto social. (Coutinho, 2005, citado em Miranda, 2008). Assim, o paradigma interpretativo tem como principal objetivo aprofundar o conhecimento e a compreensão do porquê de uma determinada realidade.

Através de um enfoque qualitativo, a pesquisa será do tipo descritivo, conforme Cerro e Bervian (2007, p. 2) afirmam: “a pesquisa descritiva, em suas diversas formas, trabalha sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade”.

Nessa pesquisa foi escolhido o Estudo de Caso, que de acordo com Gerhardt e Silveira org. (2009), é um dos exemplos de pesquisa descritiva, “estudo e segundo Campoy (2018, p. 293), estudo de Caso “es un método cualitativo que se diferencia de la investigación-acción y de los estudios etnográficos”.

Campoy (2018, p. 293-294) explica as principais características de um estudo de Caso:

São a particularização (que centra em uma situação, evento, programa ou fenômeno particular), a descrição (o produto final é uma descrição rica e profunda do objeto de estudo), a heurística (ilumina a compreensão do leitor a respeito ao objeto estudado) e a indução (baseia-se no pensamento indutivo). Por tanto, o estudo de caso implica um entendimento compreensivo, uma descrição extensiva da situação e a análise da situação em seu conjunto, e dentro de um contexto. (tradução nossa)

Em Ilhéus, temos 21 escolas de Ensino Médio entre as redes Pública e Privada, das quais 08 nunca tiveram em sua grade curricular a oferta da disciplina Espanhol. Das outras 13 escolas, apenas 09 mantêm a disciplina no currículo escolar, sendo a maioria escolas particulares.

A população da pesquisa está constituída por todos os professores licenciados em espanhol que já ensinaram ou ensinam espanhol na cidade de Ilhéus e professores do curso de Letras/espanhol da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), bem como alunos também do referido curso.

Será realizado um Estudo de Caso, envolvendo três categorias de participantes: 10 professores licenciados em espanhol que já ensinaram ou ensinam esse idioma na cidade de Ilhéus; 03 docentes do curso de Letras/espanhol da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e 20 estudantes do referido curso.

4. Considerações finais

A pesquisa encontra-se em fase de construção dos instrumentos, no entanto, a partir das informações recolhidas, pretende-se elaborar as categorias e unidades de informações que serão analisadas através de um enfoque qualitativo das mesmas.

Este trabalho se torna relevante por ser um estudo atual em que visa uma análise do impacto da Reforma do Ensino Médio no ensino de espanhol, para observar quais mudanças vem ocorrendo nas escolas, na comunidade local e professores, em uma cidade que além de ter um curso de licenciatura em espanhol, é também uma cidade turística, onde muitos hispanos a visitam e o idioma, então, se torna essencial para a comunicação eficiente com os turistas.

Como resultado espera-se obter a real dimensão de como está o ensino de espanhol no currículo escolar da cidade de Ilhéus, a fim de propor alternativas para a oferta do idioma nas escolas de ensino médio do município de Ilhéus, a fim de mantermos o seu ensino em nossa região.

5. Referências

- Andrade, N. Y Oliveira, R. (2013). *El español como lengua extranjera en la educación básica brasileña: evaluación del proceso de implantación de la ley 11.161/2005 en las ciudades de Ilhéus e Itabuna en bahia*. Comunicación presentada a II Congreso Internacional de Profesores de las Lenguas Oficiales del Mercosur, 2013, Buenos Aires.
- Brasil (2017). *Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017*. Disponível em URL: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/Lei-13415-2017>.
- _____. (1996) *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União, Brasília, D.F.
- _____. (2000) *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Secretaria de Educação e Cultura. Rio de Janeiro: DP&A. Disponível em URL: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf [consulta 07 de Fevereiro de 2019]. p. 27.
- _____. (2005) *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, n. 151, Brasília, D.F.
- _____. (2006) *Orientações Curriculares para o Ensino Médio — Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, D.F.: Ministério da Educação. p. 87-164.
- _____. (2017) *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. Disponível em URL: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. [consulta 07 de Fevereiro de 2019].
- Campoy, T. J. (2018) *Metodología de la Investigación Científica. Manual para Elaboración de Tesis y Trabajo de Investigación*. Edición Actualizada. Paraguay: Marben Editora e Gráfica S.A. p. 293-294.
- Cervo, A.; BERVIAN, P; SILVA, R. (2007, p. 62). *Metodologia científica*. 6. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

- Cotlib, J. (2019) *Artes, educação física e espanhol não são mais obrigatórios*. Disponível em URL: https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2016/09/22/ensino_educacaobasica_interna,549976/carro-chefe-da-reforma-e-o-ensino-integral.shtml [consulta 20 de Fevereiro de 2019].
- Gerhardt, T.; SILVEIRA, D. org. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Disponível em URL: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=dRuzRyEIzmkC&oi=fnd&pg=PA9&dq=pesquisa+descritiva&ots=92T60YmqGF&sig=V3s-tSqMyCQY9BDB43HiMwf-TpQ#v=onepage&q=pesquisa%20descritiva&f=false> [consulta 22 de Fevereiro de 2019].
- González, N. (2017). *Con leyes o sin leyes, a pesar de las leyes o al margen de ellas: el español en Brasil desde una perspectiva glotopolítica*. In: Tercer Congreso Latinoamericano de Glotopolítica.. No Prelo.
- González, N. (2017). *Identidades docentes*. In: IV ENEALL - Encontro de Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas da UFRJ . No Prelo.
- [González, N. \(2009\)](#) *Políticas públicas y enseñanza de Español como Lengua Extranjera en Brasil: desafíos para su implementación*. Signo & Seña, Buenos Aires.
- Sampieri, R.; Collado, C. y Baptista, P. (2014) *Metodología de la Investigación*. Sexta Edición. México: Mc.Graw-Hill/ Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Paraquett, M.; Silva, C. (2019). *O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”* . Abehache - nº 15 - 1º semestre 2019. Disponível em: <http://revistaabehache.com.br/index.php/abehache/article/download/272/245/> >. [Consulta outubro de 2019.]
- Paraquett, [M.](#) (2009). *As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações*. Hispanista (Edición Española), v. X, p. 37..
- Rajagopalan, K. (2014) *O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país*. In: CORREA: D. A. (org.) Política Linguística e Ensino da Língua. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 73-82
- Rajagopalan, K. (2013) *O. Política Linguística: do que é que se trata, afinal?* In: Nicolaidis, C.et. alii. (Org.). Políticas e Políticas Linguísticas. Campinas: Pontes/ALAB.
- Ramírez, M., Ruíz, E., Saavedra, E., Ampuero, E. (2013). *Paradigma Interpretativo en Investigación*. Disponível em URL: <https://www.monografias.com/trabajos97/paradigma-interpretativo/paradigma-interpretativo.shtml> [consulta 24 de Fevereiro de 2019]

LER MATO GROSSO: UMA PROPOSTA DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

(Mato Grosso Literature: A proposal for literary literacy)

Oliveira Arruda, M. J.

Universidad Autónoma de Asunción

Oliveira Barbosa, C.

Universidad Autónoma de Asunción

Almeida Demarco, Â. M.

Universidade do Estado de Mato Grosso

Almeida Garcia, E. D.

Universidade do Estado de Mato Grosso

Resumo

Essa comunicação tem como objetivo destacar a importância de criar condições aos estudantes para se aproximarem de textos literários, seja em prosa ou em verso, da literatura produzida em Mato Grosso, contribuindo para a formação de leitores e para a construção da identidade literária mato-grossense. Conforme Cândido (2011, p.177), “a Literatura é uma necessidade e um direito humano, e é uma [...] possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas [...], porque [...] a função da Literatura está ligada à complexidade de sua natureza [...]” (ibidem, p. 178). Portanto, ler Mato Grosso é garantir o direito de conhecer sua própria história. A proposta contemplou as turmas dos 8º e 9º anos da Escola Estadual Alcebíades Calháo, Cuiabá-MT, numa ação integradora entre professores, escritores, artistas regionais e estudantes, buscando o incentivo à leitura, de forma a explorar e evidenciar suas obras. O projeto nos permitiu refletir sobre o ensino de literatura como caráter humanizador e social, pois somos seres multiformes, e perceber avanços significativos no letramento literário dos estudantes, construindo um percurso de leitura habitual e prazeroso, além de propiciar a identificação e valorização da cultura local.

Palavras-chave: *Leitura; Letramento; Literatura mato-grossense.*

Abstract

This communication aims to highlight the importance of creating conditions for students to have contact with literary text seither in prose or verse, the literature produced in Mato Grosso, contributing to the formation of readers and the construction of literary identity Mato Grosso. According to Cândido (2011) p.177, Literature is a necessity and a human righ tandis a “[...] possibility of dialectically living the problems [...]”, because “[...]

function of Literature is link ed to the complexity of its nature [...]” (ibid., p. 178). Therefore, reading Mato Grosso is garante eingth eright to know your own story. The proposal included the 8th and 9th years of the Alcebiades Calháo, Cuiabá-MT state school, in an integrative action between teachers, writers, regional artists and students, seeking to encourage reading in order to explore and highlight their works. The Project all owedustore flect on the teaching of literature as a humanizing and social character, as we are multiform beings, and realize significant advances in the literary literacy of students, building a habitual and pleas antreading path, as well as providing the identification and appreciation of local culture.

Keywords: *Reading; Literacy; Mato Grosso literature.*

1. Introdução

Compreender a importância da inicialização do sujeito no mundo literário, por meio da exploração da literatura infantil e infanto juvenil, é lançar boas sementes num solo fértil, que, no futuro, revelará frutos como a criticidade, o engajamento social e político, a consciência de que todo ser humano é agente histórico – elementos constituintes das ações de um leitor crítico, transformador do meio pela capacidade de compreensão e pelo domínio do poder da palavra como construtora de discursos.

Nessa direção, consideramos que a experiência da vida escolar é decisiva para experiência de leitura e conseqüentemente para a de mundo. É papel de a escola contribuir com os alunos, pela teoria e, através da prática, instigando-os ao gosto e o hábito da leitura, sendo imprescindível, nesse processo, o trabalho com textos literários, considerando que é nesse espaço que o contato com esses textos ocorre, ou deveria ocorrer de forma mais efetiva e constante.

Porém, sabemos que essa prática, no ambiente escolar, em nossos dias, encontra-se em crise, debilitada e desestruturada, pois não produz os frutos que dela se espera.

Fundamental para a formação do leitor, o texto literário e suas peculiaridades, são muitas vezes negligenciados pela escola. Ainda que, há algumas décadas ele estivesse muito mais presente nos livros didáticos, especialmente de Língua Portuguesa, nem sempre sua interpretação estava voltada exatamente à construção de sentidos pelo leitor, ou seja, a perspectiva metodológica do texto literário nos manuais didáticos não buscava explorar um diálogo entre texto e leitor. Mesmo com o passar do tempo, o que se percebe, além de sua sucessiva retirada do livro didático, é que o texto literário (ou seu fragmento), quando ali se encontra, continua com uma perspectiva metodológica que pouco contribui para uma significativa formação do leitor literário.

Desta forma, neste trabalho, “Ler Mato Grosso: Uma proposta de leitura do texto literário”, ao considerar a importância da literatura na vida de cada ser humano, dá condições aos estudantes de terem contato com textos literários, da literatura produzida em Mato Grosso, contribuindo para a formação de leitores e para a construção da identidade literária mato-grossense, além de desnaturalizar a concepção de que a literatura está num lugar inacessível.

2. Metodologia

O presente projeto se fundamenta como uma pesquisa qualitativa e suas principais referências são trabalho dos pensadores educacionais, Paulo Freire, Marta Coco, dentre outros. Sua proposta é analisar através de seus escritos, como as aulas de linguagens, através das obras literárias regionais mato-grossenses, podem contribuir como dispositivo de conhecimento para uma aprendizagem transformadora, de estímulo de poder, capaz de formar alunos ativos e competitivos em seu meio social, político e cultural.

Promover a desconstrução do cânone nacional como a única possibilidade de conhecer o outro e se humanizar, trazer a literatura mato-grossense para também compor o plano didático, contribuir para a aproximação dos escritores e a comunidade, desnaturalizar a concepção de que a literatura está num lugar inacessível, proporcionar maior conhecimento e envolver os alunos com a literatura produzida em Mato Grosso.

O projeto busca apoiar-se nas literaturas dos estudiosos educacionais, para compreender a dicotomia escola e sociedade, sempre na busca de elucidar como o professor poderá contribuir para uma sociedade mais inclusiva, mais justa sobremaneira igualitária.

Através do estudo da literatura regional e seu contexto histórico-social, esquadrihar a própria cultura, conhecê-la, fundamentar, valorizar e contribuir com a formação de alunos leitores para a construção da identidade literária, não só a mato-grossense, mas também estarão abertos a outras leituras do universo literário. Essa comunicação tem como objetivo destacar a importância de criar condições aos estudantes para se aproximarem de textos literários, seja em prosa ou em verso, da literatura produzida em Mato Grosso, contribuindo para a formação de leitores e para a construção da identidade literária mato-grossense. Conforme Cândido (2011, p.177), “a literatura é uma necessidade e um direito humano” e é uma “[...] possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas [...], porque [...] a função da Literatura está ligada à complexidade de sua natureza [...]” (ibidem, p. 178). Portanto, ler Mato Grosso é garantir o direito de conhecer sua própria história. A proposta contemplou as turmas dos 8º e 9º anos da Escola Estadual Alcebíades Calháo, Cuiabá-MT, numa ação integradora entre professores, escritores, artistas regionais e estudantes, buscando o incentivo à leitura, de forma a explorar e evidenciar suas obras. O projeto nos permitiu refletir sobre o ensino de literatura como caráter humanizador e social, pois somos seres multiformes, e perceber avanços significativos no letramento literário dos estudantes, construindo um percurso de leitura habitual e prazeroso, além de propiciar a identificação e valorização da cultura local.

O projeto busca atender os quatro pilares fundamentais da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser), fatos solidificados nos programas educacionais, compreendida aqui como constituição dos sujeitos mato-grossenses, ou seja, ao propor as leituras literárias produzidas em Mato Grosso, tem como propósito levá-los ao contato e ao prazer de conhecer a literatura mato-grossense e se reconhecerem em Mato Grosso.

3. Resultados

O projeto veio absorver, comungar e dialogar, com o expressivo momento em que a Academia Mato-grossense de Letras vive o de popularização através de seus membros, saindo do engessamento de suas paredes, de sua formalidade histórica, buscando-se chegar à sociedade como um todo. Esta mistura enriquecedora, este embolar de escritores, suas obras e leitores, ou vice e versa, fez com que outros segmentos artísticos viessem a fazer parte do movimento, como artistas plásticos, grafiteiros, desenhistas, cartunistas letristas, pessoas dos diversos segmentos sociais culturais, políticos em geral, e todos que de certa forma se identificam e valorizam o Mato Grosso.

Este engajamento cultural de grandeza jamais vista, e nem vivida, indo dialogar, expor e trocar ideias, buscando ficar perto do público, que é o seu verdadeiro alvo, e uma ponte construída através de seus professores de linguagens, concretizou a parceria entre os vários atores e seguimentos do movimento, e os alunos, num cenário perfeito em que a escola não poderia ficar à parte, tendo em vista a sua função científica, cultural e social.

O encontro dos escritores com os alunos, no ambiente escolar e também fora dele, bem como as doações de seus livros à biblioteca, gerou uma nova ação, onde professores e alunos se uniram para uma nova adequação espacial do ambiente bibliotecário, tornando-se um ambiente mais didático e mais agradável, fazendo com que os alunos tivessem um maior envolvimento com o mundo literário. Este trabalho foi mais uma conquista para os professores, sobretudo para os alunos, tendo em vista a superação da escassez de material de leitura, e com isso, os próprios alunos foram trazendo livros já lidos para ajuntar ao acervo da escola. Este ir e vir, entrar e sair da biblioteca despertou o interesse em outros alunos, de outras séries, após observar o novo proceder dos alunos e pelo ouvir das rodas de conversas, pelos comentários dos alunos envolvidos no projeto. Também se tornaram cientes, tendo em vista que na hora do recreio, a biblioteca se tornou um ponto de encontro à procura de livros, pois os mesmos podem emprestá-los e levá-los para casa. A biblioteca tornou-se um ambiente vivo, movimentado e cada vez mais o número de alunos da escola se faz presente, um desafio constante para os professores de linguagens que é formar cidadãos leitores e escritores proficientes em um mundo globalizado.

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (Gadotti, 2002, pp. 33-41).

Por isso é preciso viver, conhecer o novo, o contemporâneo, o atual e valorizar o que é digno do torrão natal.

O projeto teve uma excelente aceitação pela comunidade escolar, indo além dos objetivos de linguagens, que é o ouvir, falar, ler e escrever, tomando novos rumos, fugindo ao primeiro propósito, conquistando novos professores e suas disciplinas, com trabalhos colaborativos, multidisciplinares, agregando novo saberes e novos espaços.

Ultrapassou aos muros da escola, e turmas inteiras se deleitaram na alegria de vivenciar, aprender, desaprender, construir, desconstruir, conquistar e valorizar o espaço em que vivem. Os alunos tiveram aulas expositivas não somente no interior de suas salas de aula, valorizando a linguagem oral, o falar em público, a desinibição, bem como ocuparam todo o ambiente escolar em forma de exposição, de seus trabalhos escritos em linguagem formal, envolvendo outros alunos de outras séries, a valorização do outro, o exibir o que é positivo, o científico, o prazeroso e suas produções a partir do que absorveram. Vale salientar o importante papel dos professores, sempre valorizando e incentivando os alunos na busca da pesquisa e trabalhos em grupo, tanto na praça do bairro, no parque da cidade, ou nas aulas literárias em anfiteatros da capital, “As vivências tecidas para além das fronteiras, têm nos levado a vislumbrar outra escola, outras aprendizagens, outra educação, integrada à comunidade global. Essa é a escola sem muros, a que integra o entorno e tudo que se aprende.” (Freire, 1981, p. 10).

O projeto além de contribuir com novos conhecimentos científicos contribuiu também com a parte física, interna e externa da escola, onde as paredes internas foram enriquecidas com verdadeiras obras de arte, com motivos regionais pintadas pelo artista plástico Wender Carlos Cardoso Nascimento, conhecido regional e nacionalmente, professor da escola, envolvido no projeto, e na parte externa, recebeu uma arte temática em que grafiteiro especializado em arte urbana Babu seteito, conhecido não somente no estado mas a nível nacional, criou um cenário exclusivo, em que todo o muro da escola, voltado para uma avenida, ganhou como prêmio um grafite exclusivo para o momento. Foi grafitada a imagem de uma imensa estante, cheia de livros dos escritores os quais os alunos liam, e o portão da entrada da escola, ficou localizado no meio da pintura da estante, para que todos que entrem na escola, primeiro passem pela estante de livros, e consequentemente a uma biblioteca.

Esta arte inusitada, representativa da temática do projeto, seu estilo, sua qualidade e sua localização, repercutiu positivamente em toda a comunidade escolar, motivo de orgulho para os alunos, bem como notoriedade para além da comunidade, evidenciando o nome da escola, em consequência do grafite. O projeto recebeu o apoio e incentivo do advogado e escritor Eduardo Mahon, que promoveu em seu escritório, diversos recitais envolvendo a comunidade escolar e artistas regionais, dentre eles Lucinda Nogueira Persona, Marília Beatriz, Aclyse Mattos, Caio Augusto Ribeiro, Cristina Campos, Marli Walker e Luciene Carvalho. Além da possibilidade do encontro com escritores e artistas, os alunos também foram presenteados com livros, bem como a biblioteca da escola que teve seu acervo enriquecido graças a doação de exemplares pelo próprio escritor Eduardo Mahon e também pelo apoio e doações da Editora Carlini & Caniato. Este projeto foi tomando proporções inimagináveis, sendo propagado em vários meios de comunicação, como jornais e programas televisivos. Freire, (1989) já dizia, “o projeto deve ir além dos muros e modificar a sociedade ao seu redor.”

Os alunos e professores também foram divulgadores das ações do projeto e culminâncias, tendo em vista os filmes e fotografias registrados com seus aparelhos eletrônicos, socializados nas mídias sociais, nos grupos de *Whatsapp*, e no *Facebook* oficial da escola.

Conforme Cândido (2011, p.177), “a literatura é uma necessidade e um direito humano” e é uma “[...] possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas [...]”, porque “[...] a função da literatura está ligada à complexidade de sua natureza [...]” (ibidem, p. 178). Portanto, Ler Mato Grosso é garantir o direito de conhecer sua própria história, compreendida aqui como constituição dos sujeitos mato-grossenses, ou seja, ao propor as leituras literárias produzidas em Mato Grosso, tivemos como propósito levá-los ao contato e ao prazer de conhecer a literatura de Mato Grosso e se reconhecerem em Mato Grosso.

Como questões basilares que direcionaram nosso trabalho, procuramos investigar quem são os sujeitos para os quais se propôs o desenvolvimento do referido projeto; que condições de produção de leitura são constitutivas nesses sujeitos; quais construções históricas e sociais a respeito da literatura atravessam esses sujeitos no que diz respeito aos sentidos constituídos, literatura canônica, desconhecimento da própria arte literária mato-grossense.

Como preconiza Marta Cocco, nosso propósito é que “as obras regionais ocupem o merecido espaço por méritos qualitativos e que não destituam o espaço de outras obras importantes, canonizadas ou não, de outras literaturas”. Cocco, (2009, p.57). Desta forma, almejamos que a literatura de Mato Grosso, juntamente às demais literaturas, ganhe espaço nas escolas públicas, visto que todas são importantes para o letramento literário.

Literatura e sua função humanizadora

O conjunto da sociedade – família, escola, dentre outras instituições como a biblioteca pública e escolar – é responsável em oferecer a seus cidadãos a oportunidade de conhecer e conviver com a arte literária. Em seu texto “O direito à literatura”, Cândido (2011) classifica a literatura como um “bem incompressível”, ou seja, um direito fundamental ao ser humano, assim como a moradia, alimentação, saúde, vestuário, etc. Além disso, explica o que concebe por literatura e sua importância para o ser humano:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético. Ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. [...] Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo de ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. (Cândido, 2011. p. 242).

De acordo com o crítico, a literatura é vista desse modo como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos e reforça que não há homem que viva sem ela como possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Para ele, a literatura assume a função semelhante ao sonho, sendo este responsável pelo “equilíbrio psíquico” e aquela pelo “equilíbrio social”, trazendo em seu bojo o efeito humanizador. Assim, o autor esclarece:

Entendo aqui por humanizador [...], o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a

aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (Cândido, 2011, p. 249).

Ao satisfazer nossas necessidades básicas não só de fantasia/imaginação, mas também de conhecimento, a literatura nos humaniza, conforme afirma o autor. Ela nos propõe a reflexão sobre o que nos cerca; amplia nosso senso de beleza, humor e saber, especialmente porque expande nossa percepção e visão sobre eu e o mundo, fazendo-nos mais tolerantes com o próximo, desenvolvendo nossa capacidade de nos colocar no lugar do outro, de entendê-lo na sua perplexidade.

Partindo da afirmação de Cândido, (2011), e considerando o ensino da literatura no ambiente escolar, observa-se que, para o educando conseguir produzir a sua “leitura de mundo”, precisa partir daquilo que domina. Contudo, tem-se deixado de lado aquilo que ele tem de mais próximo: a literatura de sua região. Esta o faz compreender, primeiramente, o meio ao qual está inserido para então lhe subsidiar nas interpretações mais abrangentes.

Não podemos privar esse cidadão da reflexão, do pensamento crítico acerca da realidade do seu entorno, o que é possível por meio de obras cujos temas incidem sobre o local “não apenas como espaço geográfico, mas, sobretudo, local como espaço de reflexão sobre a vivência de seres da natureza, inclusive os humanos, considerados em sua historicidade”. (Cocco, 2009, p. 56).

Conhecer a história de sua região, por intermédio da literatura regional, permite ao aluno conhecer, conseqüentemente, a sua história. O sentimento de pertencimento torna-se muito mais intenso, pois passa a sentir, entender, comover-se, revoltar-se, mesmo de forma “subconsciente e inconsciente”, como afirma Cândido (2011).

Para além da ampliação do repertório linguístico, interpretativo, conceitual, reflexivo e crítico, concebemos como a literatura regional leva aos alunos a ideia de que o meio em que vive também é importante e valorizado socialmente. O conceito construído de que apenas o que “vem de fora” pode ser reconhecido e estudado em sala de aula, deixa de ser verdade absoluta quando esses alunos passam a conhecer obras de grande qualidade produzidas em sua região. Dessa forma:

Não constitui um problema o educando/leitor orgulhar-se do local onde vive das coisas da sua terra. Pelo contrário, é importante porque afirma o seu valor. “[...] O problema apenas surge quando o orgulho passa a ser índice de uma suposta superioridade diante do outro e de uma ingênua compreensão de cultura, o que deve ser e pode ser evitado.” (Cocco, pp. 58-59)

Nesse sentido, nossa proposta ao contemplar a literatura regional aplicada a uma perspectiva de letramento literário, através de leituras e análises de obras que compõem a literatura mato-grossense, é criar a possibilidade de abrir os olhos a um mundo de manifestações artísticas tão próximas e, ao mesmo tempo, tão distantes dos leitores que transitam pela escola, porquanto desconhecemos a nossa própria arte literária. Ler é um

direito social. E a literatura também. Ela nos humaniza, como nos alerta Cândido, (2011, p. 175). “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.”

Vale salientar que ao declararmos a literatura como mato-grossense, referimo-nos aos textos que são escritos por autores que nasceram em Mato Grosso ou que nele residem (ou tenham residido), contribuindo para o enriquecimento da cultura do Estado.

Então, numa relação de alteridade, constituiu-se este trabalho como parte de uma dinâmica para a desconstrução daquilo que, ideologicamente, se construiu como cânone literário. A proposta é trazer a produção literária de Mato Grosso para compor a história de leituras em que os alunos se reconheçam como parte da história criadora da arte literária. O contato com autores conterrâneos e contemporâneos faz da proximidade a construção de novas leituras e novos leitores, além de despertar o gosto pela leitura.

4. Considerações finais

Dentro deste contexto, consideramos as práticas de leituras, com textos literários regionais, um novo desenho educativo para as aulas de Língua Portuguesa, como princípio valorativo do que é intrínseco ao Mato Grosso, sempre com o intuito de ampliar o universo linguístico do aluno, e também comunicar-se com outras áreas do conhecimento, promover espaço de participação e o exercício da cidadania.

Defendemos uma prática educacional contextualizada, preparando o estudante para pensar de maneira crítica e articulada com a realidade, condizentes com as questões de um mundo pós-moderno, exercendo sua cidadania e tomando parte do mundo globalizado.

O projeto propôs práticas que realmente atuem dentro da realidade dos alunos, e cooperem para o desenvolvimento holístico dos mesmos, superando a fragmentação do conhecimento. A utilização da literatura regional, nesse processo, já construiu uma realidade, que precisa ser cristalizada, devido ter figurado um importante percurso.

Somente desta maneira, com leituras críticas, contextualizadas, voltadas às questões regionais contemporâneas, poderemos colaborar para a construção do conhecimento científico, com o intuito de preservar, valorizar todas as suas riquezas: naturais, culturais, sociais, políticas e filosóficas.

5. Referências bibliográficas

- Campos, M. C. A. (2014). *O Falar Cuiabano*. Cuiabá: Editora Carlini & Caniato.
- Campos, M. C. A. (2016). *Bicho Grilo*. Cuiabá: Editora Carlini & Caniato.
- Cândido, A. (2011). *O direito à literatura*. In: *Vários escritos*. 5ª ed., revista e ampliada. Ouro sobre Azul. São Paulo: Duas Cidades.
- Cocco, M. H. (2009, pp 55-60). *O lugar da literatura regional no ensino*. Revista Ecos. n. 8.
- Eagleton, T. (2006). *Teoria da Literatura—Uma Introdução*. Tradução: Waltensir Dutra. 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (1981). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

- Garcia, E. G. (2006). *A leitura no meio do caminho*. IN: *Prazer em ler: Um roteiro prático-poético para introduzir qualquer um e quem quiser nas artes e artimanhas das gostosices da leitura*. Vol. 1. São Paulo: Instituto C&A e CENPEC, p. 18.
- Gomes, C. (1989). *A natureza pede socorro*. Cuiabá: Editora Verde Pantanal.
- Mahon, E. (2017). *Contos Estranhos*. Cuiabá: Editora Carlini & Caniato.
- Mahon, E. (2017). *Um certo cansaço do mundo*. Cuiabá: Editora Carlini & Caniato.

O SABER SER E SABER FAZER NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE BELÉM-PA.

*(Knowing to be and knowing in the pedagogical practices of science teachers of a
Belém-Pa public school.)*

Araújo de Castro Silva, Edila.

Universidad Autónoma de Asunción

Resumo

Este artigo integra uma pesquisa em andamento de uma tese de doutorado, que visa analisar o saber ser e saber fazer nas práticas pedagógicas dos professores de Ciências de uma escola pública de Belém-Pa, a fim de verificar se as práticas docentes atendem as novas exigências educacionais do novo século. Metodologicamente usou-se uma revisão de literatura de autores que tratam da temática dando seguimento com interpretação e análise crítica pessoal da autora. Vemos a pesquisa deste tema como relevante a fim de ampliar o conhecimento sobre a formação do professor no tocante ao saber ser e saber fazer dos docentes, ao mesmo tempo estará contribuindo para a construção de uma prática profissional reflexiva e crítica.

Palavras-chaves: *Formação de professor. O saber ser e fazer docente. Práticas reflexivas.*

Abstract

This article integrates an ongoing research of a doctoral thesis, which aims to analyze the know-how and know-how in the pedagogical practices of Science teachers of a public school in Belém-Pa, in order to verify if the teaching practices meet the new educational requirements of the new century. Methodologically, a literature review of authors dealing with the theme was used, following up with interpretation and personal critical analysis of the author. We see the research of this theme as relevant in order to broaden the knowledge about teacher education in terms of knowing how to be and know how to do teachers, while contributing to the construction of a reflective and critical professional practice.

Keywords: *Teacher formation. knowing how to be and do teacher. Reflective practices.*

1. Introdução

No mundo contemporâneo, a entrada de novas tecnologias de informação e comunicação na educação, trouxe um novo desafio para a formação do educador em termos dos saberes, das teorias e das práticas referentes ao cotidiano docente. Dessa forma é relevante refletir sobre o ser e o fazer nas práticas dos docentes a fim de se adequarem, de maneira crítica e reflexiva, aos desafios e demandas educacionais apontados como referenciais deste século.

Os docentes, mediante formações continuadas e no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Experiência necessária, uma vez que:

A construção e não a transmissão de conhecimentos, que são sempre situados, sócio-culturalmente produzido, e que nascem de práxis e geram novas práxis (SAUL; SAUL, 2016, p. 6).

Essas considerações se referem a um saber que se constitui numa existência real, nos espaços da sala de aula, na vivência do professor com sua prática, de onde consegue não só saber, mas, aprender a fazer as maiores e as melhores lições. Segundo Xavier (2014, p. 1-12) o professor do século XXI deverá ser ativo e saber pensar, saber fazer pensar, saber dizer, saber fazer dizer, saber fazer, querer fazer, querer fazer querer.

A literatura sobre o saber fazer docente é bem ampla, percebe-se que o professor tem se aperfeiçoado mais no saber fazer em detrimento do saber ser, talvez por não enxergar a importância de estabelecer um equilíbrio saudável entre a objetividade e a subjetividade, as atividades profissionais, que envolvem uma grande demanda afetiva, humana, empática. Zabala (1998 p. 47) considera que:

A vinculação afetiva para que o que se compreendeu seja interiorizado e apropriado implica a necessidade de estabelecer relações afetivas, que estão condicionadas pelas necessidades pessoais, o ambiente, o contexto, e as ascendências das pessoas e as coletividades...

Assim, no campo educativo, não há como separar trabalho e afetividade. O autor acredita que para o educador, o produto de seu trabalho é o outro, ou seja, o aluno, e os meios de trabalho é ele mesmo.

Neste contexto surge a necessidade de educadores lidarem com as competências necessárias imprescindível para o desenvolvimento profissional e pessoal do educador. Contudo o saber ser, que é de suma relevância para o metiér pedagógico, tem sido, muitas vezes suprimido e há uma petrificação quando o educador/ professor apenas reproduz processos pedagógicos, comportamento que evidencia profissionais que, por vezes, pouco se reconhecem como sujeitos capazes de agirem e de se relacionarem de modo criativo e autoral. Por isso é importante investigar se o *saber ser* e o *saber fazer* nas práticas pedagógicas dos professores de ciência da Escola Tenente Rêgo Barros (ETRB) atendem os desafios educacionais da contemporaneidade e garantem (ou não) a efetividade do processo ensino e aprendizagem? Consideramos o seguinte objetivo analisar o saber ser e saber fazer nas práticas pedagógicas dos professores de ciências da ETRB, a fim de verificar se as práticas docentes atendem as novas exigências educacionais do novo século.

O artigo busca também compreender as exigências educacionais legais sobre a formação continuada dos professores e a sua importância para o desenvolvimento dos saberes dos educadores/professores para a melhora do fazer pedagógico.

E para investigação utilizou-se a metodologia da revisão de literatura de autores que tratam da temática, utilizado livros, artigos científicos, teses e dissertações, seguindo um critério de seleção dos estudos, interpretação e análise crítica pessoal da autora.

Ressalta-se ainda, que a opção pelo tema e metodologia está relacionada à trajetória profissional e de pesquisa da autora, que trabalha como docente na Educação Básica na escola pública Federal Tenente Rêgo Barros.

Com isso, pretende-se contribuir com uma discussão salutar e necessária tanto do ponto de vista educacional, quanto acadêmico.

1.1. Os saberes e o novo século.

O crescente interesse da pesquisa educacional, nos últimos anos, pelo enfoque no professor e na sua prática docente, tem resultado em produções científicas significativas sobre a profissionalização, o pensamento e a ação do professor, que ressaltam a importância dos seus conhecimentos, e o apresentam como produtor de saberes.

Contudo, os limites e as lacunas dessa nova exigência, frente às características dos fenômenos educativos (complexidade, singularidade, incerteza, divergência), foram reconhecidos, e, como afirma Diniz-Pereira (2014 p. 38) as discussões atuais sobre a carreira docente enfatizam a complexidade dessa profissão, que envolve conhecimento teórico e prático, marcada pela incerteza e brevidade de suas ações.

A compreensão das ações, elaborada pelos educadores, leva-se a pensar que os saberes constituídos pelos docentes hoje na escola pesquisada, ainda são oriundos da formação profissional que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de saberes disciplinares, curriculares e experiências que vem sendo constituídos pelo professor durante o exercício de suas funções e na prática de sua profissão. São saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Segundo Tardif (2002), os saberes da formação profissional é o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.

Numa época designada como era da globalização, os desafios impostos à sociedade não cessam de aumentar e a aprendizagem constitui um meio importante para o desempenho profissional de qualquer indivíduo, face às competências profissionais cada vez mais solicitadas. E os docentes são desafiados com novas tarefas, maior profissionalismo, mais responsabilidades e, sobretudo uma exigência de competências bem diversificadas.

E neste contexto, refletindo sobre a situação em que os docentes da escola pública se encontram que se procura entender que competências julgam os autores essenciais ao desempenho da sua atividade, como profissionais do ensino.

Segundo (Nóvoa, 2016) possibilita traçar uma representação de cinco exigências para pensar a formação profissional dos professores é afirma que a posição é:

- uma postura, a construção de uma atitude pessoal enquanto profissional;
- uma condição, o desenvolvimento de um lugar no interior da profissão docente; firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente
- um estilo, a criação de uma maneira própria de agir e organizar o trabalho como professor;
- um arranjo, melhor dizendo, um rearranjo, a capacidade de encontrar permanentemente novas formas de atuar;

- uma opinião, uma forma de intervenção e de afirmação pública da profissão. (p.14 e 15)

Os educadores tendem a se posicionarem como mediadores no processo de ensino e aprendizagem, estando dispostos a adquirir novos saberes que poderão ser desenvolvidos a partir de constantes pesquisas no intuito de desenvolver uma construção coletiva e autônoma. Paniago (2017) pontua que:

Os saberes dos professores para essa realidade indefinida, para além de terem um fundo conteudístico próprio, sócio-historicamente situado, mas com uma temporalidade limitada, precisam sobre tudo, ser baseada em processos; mais do que conhecer conceitos, o professor precisa aprender a aprender, aprender a ser, aprender a (re) reconstruir permanentemente a relação com o outro (alunos, pares profissionais, comunidades etc.)

Outro modelo que merece destaque é o da racionalidade técnica e o da racionalidade crítica que segundo Paniago (2017),

os professores formados em uma racionalidade técnica tendem a ser produtores de informações e de conteúdos previamente construídos, sem atenderem aos alunos enquanto sujeitos históricos e socialmente.

No modelo técnico há um distanciamento entre quem produz o conhecimento e quem aplica o conhecimento. Esse processo centra-se no ensino e na inculcação do conhecimento, pois nega o mundo real da prática vivida e reduz o conhecimento prático do professor a uma técnica e/ou conteúdo apreendido em sua docência, passando a reproduzir acriticamente um compêndio de conceitos e técnicas, acreditando em uma ilusória e melhor qualidade técnica do ensino.

No entanto, a formação de professores com base em uma racionalidade crítica, tem mais possibilidades de reconhecerem e se assumirem como atores sociais, pois viabiliza a cidadania de cada um superando o tradicionalismo construído historicamente. Segundo Paniago (2017), supera a prática ao introduzir os ingredientes: autonomia, visão, reflexão crítica e envolvimento político, atitudes que o professor deve ter diante das questões desafiadora de sua prática docente.

Essas dimensões têm sido amplamente discutidas nas pesquisas, voltada especialmente para a reelaboração dos saberes e habilidades aprendidas e a produção de novos conhecimentos, desafiando o professor a responsabilidade de articular metodologias de ensino caracterizadas por variedade de atividades estimuladoras da criatividade dos alunos.

Para que a educação seja estruturada nessas dimensões do conhecimento, as finalidades do sistema educacional e as competências dos professores deverão estar associadas, de forma que a prática docente esteja em consonância com as finalidades da escola. Pois, a prática docente, comporta situações complexas, incertas, singulares, imprevistas, que apresentam características únicas e exigem respostas únicas, segundo

(NÓVOA, 2017, p.27), e é compreendida como uma fonte de aprendizagem, a partir da qual é elaborado um determinado saber.

É, pois, natural e salutar a discussão que, neste período de transição, se instala abrindo caminho à construção crítica das epistemologias, procurando e sustentando formulações mais ajustadas e fecundas quanto ao objetivo primordial de todo o conhecimento: compreender melhor para agir melhor.

1.2. Formação contínua.

As pesquisas em Educação têm contribuído para o entendimento de ideias sobre estratégias de ensino e aprendizagem. Muitas delas vêm chamando a atenção para a formação contínua do educador, visando mudanças nas práticas pedagógicas dos mesmos.

Pois a escola está desempenhando vários e novos papéis na sociedade atual; este vem sendo um campo de constantes transformações, e o professor tem um papel central: é ele o responsável pela mudança de atitude e pensamento dos alunos.

Tendo em vista a importância do papel do professor, surge a necessidade de melhorar as competências, atitudes, compreensão ou ação nos afazeres atuais e futuros, e a formação continuada vêm sendo, finalmente, reconhecida pelas autoridades e pelos formuladores de políticas que amparam o profissional da educação na sua formação continuada como a Lei de Diretrizes e Bases - LDB/96 (BRASIL, 1996), Lei Complementar 103/2004, Lei Complementar 130/2010.

Essas leis de formação continuada vêm sendo oferecida aos professores como atualização/complementação, porém tem se dado quase que rotineira numa perspectiva mercadológica, enaltecendo modelos, na medida em que pressupõe o professor como executor, responsável pelo preparo de alunos para o mercado de trabalho, na perspectiva das novas competências.

Reconhece-se, desta forma, que a formação continuada, pensada em novas bases como uma das dimensões da formação docente, é o recurso mais eficiente para manter os professores permanentemente atualizados sobre as mudanças na educação, no entanto esta estratégia não está sendo eficaz, pois, os professores têm sido cada vez mais, destituídos de autonomia que lhes permita refletir, criar, inovar o processo de ensino-aprendizagem junto a seus alunos e a partir de contextos próprios. O efeito tende a ser o esvaziamento do trabalho docente e a construção de uma imagem de professor caracterizada pela negação da sua condição de intelectual organizador da cultura. (GRAMSCI, 1991).

A formação contínua do educador, vêm chamando a atenção também de autores que sinalizam modelos de formação nas práticas pedagógicas dos docentes. Dourado (2015 p. 35) define formação contínua de professores como:

a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

O autor partilha destes pensamentos ao sugerir que a formação continuada seja efetivada através de um programa no qual se assente em uma “reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério”.

Nóvoa (1992 apud MARCONDE et al, 2016, p. 283) apresenta dois modelos de formação para professores em exercício, o estrutural e o construtivo. O Modelo Estrutural é caracterizado pela racionalidade técnica centrado na transmissão de conhecimentos e informações; enquanto o Modelo Construtivo está pautado em estratégias que partem da reflexão, articulando teoria e prática, numa dinâmica colaborativa.

Para uma mudança didática são necessários, antes de tudo, questionamentos e reflexões do próprio professor sobre sua forma de atuar. Assim, o segundo modelo apresentado por Nóvoa é o mais desafiador e potencialmente provocador de mudanças consistentes na prática do professor.

Pois, na prática da profissão existem situações incertas, conflituosas e singulares, que exigem do profissional a criação de soluções inéditas e a construção de novas estratégias de ação para resolvê-las e segundo Azevedo; Abib (2015, p. 58),

a prática reflexiva coletiva favorece a emergência de elementos teóricos e críticos, o que pode contribuir com a tomada de consciência pelo professor sobre o que faz e por que faz e, subsequentemente, pode gerar mudanças didáticas.

O caráter coletivo da reflexão, em que as necessidades geradas no contexto de trabalho, para serem bem resolvidas, exigem parcerias. O trabalho coletivo na escola é condição para que se construa um processo formativo, significativo e dinâmico.

Ainda sobre a racionalidade crítica, Alarcão:

[...] implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e concienzializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos. [...] É efetivamente a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo (1994, p. 5 apud por FIGUEREDO e et al, 2015 p. 129).

Esse modelo implica potencializar como uma opção metodológica adotada em um processo formativo que não apenas está direcionada à resolução prática de problemas de ensino, mas à articulação das necessidades organizativas do ensino com a necessária e difícil formação do professor em uma perspectiva reflexiva, crítica e emancipatória.

O curso de Formação Continuada ofertadas pela escola pública local da pesquisa demonstra preocupação quanto ao seu formato, procurando sempre melhorar a forma de organização, com o objetivo de atender cada vez mais os anseios dos professores. Mas nem sempre convém aos anseios dos professores, que passam a buscar formação fora de seu local de trabalho, causando um descontentamento por parte dos professores que

continuam atuando na escola e que tem sua carga horária de trabalho aumentada, devido à ausência de seus pares.

No processo de Formação Continuada também se encontram barreiras, a lei nº 130/10 de 14/07/2010, ampara o professor a se ausentar para formação além do seu local de trabalho, mas a escola fica fragilizada no sentido administrativo e pedagógico, ao ponto de algumas vezes negar esse direito.

Vale ressaltar, que existem, em menores proporções, professores que não compreendem a importância dessa formação e que consideram perda de tempo e desacreditado das mudanças preferem estar ausente desses programas.

Portanto, os cursos de Formação Continuada precisam ser vistos como meios de superar todos esses desafios e é importante ressaltar que os programas servem tanto para o crescimento pessoal, como profissional do professor e não que essa seja apenas uma exigência ou formalidade institucional a ser cumprida.

1.3. O ser do professor na prática docente: o sentido subjetivo.

A natureza complexa do sujeito e da subjetividade tem sido pouco considerada na educação. De fato, algumas análises sobre formação de professores continuada (Gatti, 2003), que visam à mudança em cognições e práticas, têm revelado que, em geral, os cursos de formação têm a concepção de que, ao oferecer informações e conteúdos ou trabalhando apenas a racionalidade dos profissionais, visam o domínio de novos conhecimentos e que produzirão mudanças em suas posturas e formas de agir.

Essa concepção, essencialmente intelectual, não dá conta de perceber que os professores são indivíduos com subjetividades e identidades pessoais e profissionais. São, enfim, sujeitos que vão produzindo sentidos em seus processos de aprender e de ensinar, nos quais se integram suas condições sociais e afetivas, seus pensamentos e suas emoções. Essa pode ser uma das razões pelas quais tantos programas que visam mudanças cognitivas, de práticas e de posturas mostram-se ineficazes.

De fato, análises dos resultados de alguns programas de formação de professores (Placco e Silva, 2001, p. 29) apontam que são poucos os aspectos trabalhados que se têm traduzido em ações diferenciadas ou transformadoras em sala de aula.

Talvez, por detrás desses programas, esteja presente a dificuldade do sistema educativo em reconhecer, tratar e pensar a complexidade do ser-existir humano. Algumas alternativas têm sido apontadas para ampliar a compreensão da formação de professores. Uma delas refere-se à proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica (Conselho Nacional de Educação, 2002, p. 28) expressa uma idéia semelhante, ao criar o conceito de "simetria invertida", para ressaltar o fato de que a experiência do professor, como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a trajetória escolar, define o papel que futuramente exercerá como docente.

Essas idéias podem ser enriquecidas se os processos de aprendizagem e de ensino forem considerados, não da maneira mais freqüente na escola pública pesquisada, como algo que está "fora" do professor, mas como um momento constitutivo essencial, definido pelo sentido que esses processos têm para ele, dentro da condição singular em que se encontra, ou seja, inserindo os processos de aprendizagem e de ensino em sua trajetória de vida. Ao discutir a questão da identidade na formação do professor, Gatti (2003, p.

202) complementa essa idéia, pois, para ela, é preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma cultura...

Essa posição pode ser conjugada com a de Libâneo (2004, p.77) que afirma que “a identidade com a profissão diz respeito ao significado pessoal e social que a profissão tem para a pessoa”, pode-se inferir que essa perspectiva implica desde a escolha da profissão pela afinidade que o indivíduo tem com determinada área de trabalho, passa pelos aprendizados da formação inicial e contínua no aprimoramento dos saberes onde o processo de (re) construção da identidade individual se efetiva.

Considerando os sentidos que o professor produz em seu processo de aprender e de ensinar e vivenciando a maneira como se situam como sujeitos pensantes, bem como às emoções produzidas em diferentes situações de ensino e aprendizagem em diferentes tempos e espaços da sala de aula, percebesse momentos entre segurança ou insegurança, interesse ou desinteresse, entusiasmo ou desilusão, etc. Um quadro afetivo que não pode ser ignorado, pois interfere na prática docente.

Na perspectiva teórica de González Rey, como resultado da confrontação de sentidos, também surgem momentos em que os sujeitos - neste estudo, os professores - se reconhecem a si mesmos. Essa experiência leva-os a delimitar seus espaços, ou seja, os espaços em que encontram a congruência consigo mesmo na situação que estão enfrentando. Ele argumenta que é sujeito,

[...] a pessoa ativamente envolvida na delimitação e desenvolvimento de espaços pessoais dentro das atividades sociais que desenvolve. A pessoa como sujeito é capaz de se posicionar e de se confrontar a partir de seus projetos, pontos de vista e reflexões pessoais, sempre que esses processos representem produções de sentido subjetivo. O sujeito existe na tensão com o estabelecido. (González, 2010, p. 11)

Como resultado, poderemos ter um momento fundamental dos professores, em que se defronta com suas próprias subjetividades e, portanto, podem reconhecer suas próprias crenças, expectativas, valores e atitudes, refletindo sobre elas. Ao mesmo tempo, poderão entrar em contato com os estados afetivos que permeiam seu processo de aprender e de ensinar, reposicionando-se diante de suas práticas e de seus alunos.

Assim buscou-se neste percurso investigativo ter um entendimento do campo de autoconhecimento de professores e a constituição do itinerário subjetivo que o mesmo realiza em sua trajetória profissional, enquanto prática passível de ser construída e vivenciada, desde que, refletida e analisada criticamente.

1.4. O fazer do professor na prática docente: o sentido racional.

A observação da prática docente em sala de aula, particularmente quando se privilegia o saber-fazer do professor, ou seja, o saber de experiência na condução desta práxis, vem permitindo formar um conjunto de representações a partir das quais os docentes interpretam, compreende e orienta sua ação em sala de aula (Therrien, 1996).

Práticas que estão diretamente ligadas nos processos internos da escolarização que, segundo Libâneo (2006), correspondem à seleção dos objetivos, conteúdos, metodologias, ações organizativas, curriculares e na avaliação, e que acabam por determinar a qualidade desse ensino.

Estudos produzidos por vários autores sobre a formação de professores (SACRISTÁN, 1998; NÓVOA, 2002; LIMA & COSME 2018) tem sinalizado e criticado o predomínio do modelo racional de formação do professor do qual é concebido como aplicação de teorias e técnicas na solução de problemas, ou seja, dirigida por uma racionalidade técnica.

Reconhecendo que os atuais cursos de formação de professores impõem saberes através de reforma de ensino moldados pela racionalidade técnica, Villani e Freitas (2002) responsabilizam essa concepção de formação, por não levar em conta os saberes dos professores, sua experiência e o contexto no qual eles ensinam. Inversamente do que poderia ser esperada, esta imposição provoca resistência à mudança, o que impede, na maioria das vezes, que o professor busque soluções para os problemas do ensino.

Pois ensinar hoje, é possibilitar ao aluno a ponte entre informação que seja conhecimento, capaz de ser útil para a sua vida, na cultura, seu espaço, de forma a tornar a informação mais acessível, dialógica compartilhada. Esse entendimento faz-se necessário, porque, a escola é espaço de diálogo, onde novas competências devem ser adquiridas.

Portanto, a valorização da reflexão no processo de formação profissional é de suma importância, pois Libâneo a considera como intrínseca ao ser humano. “É a capacidade de pensarmos sobre nossos atos, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção” (LIBÂNEO, 2012, p.74). Neste sentido, a prática reflexiva deve ser entendida como uma prática social, ativa, contínua, crítica e autônoma uma vez que o agir tem conseqüências que atinge o outro no presente e no futuro.

A prática reflexiva implica compreender que a formação consiste num processo contínuo, logo o professor está em contínua formação, e pode fazer deste processo também fonte de reflexão e aprendizado na medida em que a problematiza.

Este caminho vem possibilitando a compreensão que o saber não chega sem a procura, e os docentes são desafiados a entender que o fazer pedagógico só tem eficiência quando mudam sua prática educativa buscando atender as necessidades reais e urgentes dos alunos. Para Zabala (1998), (...) a melhoria da atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que se faz da prática e do contraste com outras práticas.

O trabalho docente hoje vem avançando no momento em que vem abrindo o caminho para identificar e caracterizar a racionalidade de um processo que se manifesta no fazer de um sujeito social cuja ação é orientada por objetivos ao mesmo tempo específicos de determinado tempo e espaço, e gerais em relação ao processo educacional como um todo, permitindo valorizar o saber de experiência da prática do docente.

E procurar compreender a experiência do fazer pedagógico dentro da sala de aula significa buscar caminhos que irão dar suporte às decisões do professor. Significa, igualmente, explorar o universo epistemológico que fundamenta o agir pedagógico, ou

seja, identificar e caracterizar os elementos fundamentais de uma razão eminentemente prática que estrutura o fazer.

Esse estudo permitiu uma compreensão e análise da racionalidade prática mobilizados pelos professores e mostrou que a apropriação de uma postura reflexiva no contexto da prática de sala de aula irá favorecer uma prática emancipadora.

2. Considerações

Acredita-se que as informações levantadas nesse artigo nos dão uma base da racionalidade e subjetividade nas práticas docentes sob as perspectivas do ensino e aprendizagem, ressaltando o seu caráter exploratório e bastante abrangente e que serviu como referenciais para as discussões presentes e futuras.

As práticas docentes necessitam ser compreendido como um fenômeno em movimento, influenciado pelos demais ambientes em que o aluno está inserido e as relações neles constituídas, portanto, a educação deve tomar como referência não apenas parte, mas toda a experiência de vida do próprio sujeito. Assim como a sociedade está em constante modificação, aspectos que envolvem a educação também estão exigindo mudanças, inclusive no tocante à prática docente.

Pois suas práticas abrangem uma dimensão orientada por valores que se confrontam na esfera da subjetividade e outra na esfera da racionalidade, características da cultura da modernidade. Prática essa orientada por dois tipos de saberes, uma formada por normas de cunho mais subjetivas estabelecidas à partir de fins valorativos e de interesses específicos dados à educação um saber moral e, do lado da objetividade, fundada na racionalidade prática que permite dá sentido à intervenção dos professores na condução de sua práxis educativa.

Refletir as razões e os motivos que fundamentam as constantes decisões dos professores na condução das práticas docente, e na articulação dos diferentes saberes adquiridos na experiência do dia a dia e da formação continuada, serviu para entender os saberes e as competências destes profissionais na atualidade e os desafios que a contemporaneidade nos reserva.

Certamente, novos estudos, em que será utilizada a técnica de entrevistas e questionários para obter os dados que julgamos necessários para a obtenção de interpretação e análise da realidade pesquisada, possibilitará um aprofundamento ainda maior dos apontamentos teóricos, bem como o levantamento de novos fatos que servirão para a consolidação da pesquisa.

Este artigo dá seus primeiros passos, mas as intenções são sucintamente pretensivas: analisar o saber ser e fazer nas práticas do professore de ciências e, após isso, acrescentar contribuições relevantes às descobertas sobre a formação do professor.

3. Referências bibliográficas

Azevedo, M. N. & Abib, M. L. V. S. (2015). *Pesquisa-ação e a elaboração de saberes docentes em ciências*. Revista Investigações em ensino de ciências. V.18, p. 55-75.

- BRASIL (2002). Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001a. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de jan. 2002. seção 1. p.31.*
- BRASIL (1996). Lei 9.394, de 1996. *Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília.*
- BRASIL (2004). *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais.*
- BRASIL (2010). Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 8035/2010. *Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.*
- Diniz-Pereira, J. E. (2014). *Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social.* Perspectivas Em Diálogo, Revista de Educação e Sociedade.
- Dourado, L. F. (2015). *Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas.* Educação & Sociedade.
- Figueiredo, G. L. R.; Nobre, I. A. M.; Passos, M. L. S. (2015). *Tecnologias Computacionais na Educação: Desafios na Prática Docente.* Anais do XXI. Workshop de Informática na Escola.
- Gatti, B. (2003). Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 98, ago., p.85-90.*
- González Rey, F. L. (2010). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.* São Paulo: Cengage Learning.
- González Rey, F. L. (2005). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Gramsci, A. (1991). *Os intelectuais e a organização da cultura.* 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Libâneo, J. C. (2004). *A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências.* IN LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa.
- Libâneo, J. C. (2006). *Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens?* In: Alice C. Lopes e Elizabeth Macedo (Orgs.) Políticas de currículo em múltiplos contextos. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2012). *Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?* In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7 ed., São Paulo: Cortez, p.63-93.
- Lima, L.; Cosme, A. (2018). *Desafios da formação de professores num contexto de mudança paradigmática na educação.* A Cosme - REVISTA INTERSABERES - uninter.com.
- Nóvoa, A. (2017). *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.* Cadernos de Pesquisa, v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico.* Lisboa: Educa.

- Paniago, R. N. (2017). *Os professores, o seu saber e seu fazer: elementos para uma reflexão sobre a prática docente*. Curitiba: Appris.
- Placco, V. M. N. S.; Silva, S. H. S. (2001). A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: Bruno, E. R. G.; Almeida, L. R. e Christov (orgs). O coordenador pedagógico e a formação docente. São Paulo.
- Tardif, M.; Lessard, C. & Lahaye, L. (2002). *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. In: Teoria e Educação, nº 4. Porto Alegre: Pannonica Editora, : 215-233.
- Sacristán, J.G. (1998). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed,
- Saul, A. M.; Saul Alexandre. (2016). *As contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set.
- Tardif (2005). M. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Therrien, A. S. (1998). Trabalho docente: uma incursão no imaginário social brasileiro. São Paulo: EDUC.
- Xavier, L. N. (2014). *A construção social e histórica da profissão docente: uma síntese necessária*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 19, p. 827-849, dez.
- Villani, A.; Freitas, D. (2002). *Formação de Professores de Ciências: um desafio sem limites. Investigações em Ensino de Ciências*, v. 7, n.3, 215-230, set.
- Zabala, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

A APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA APLICABILIDADE DAS METODOLOGIAS ATIVAS

(Learning through the applicability of active methodologies)

Alves Cavalcante, Marta Suely

Universidad Autónoma De Asunción

Resumo

Este artigo visa apresentar a transformação do processo de ensino aprendizagem através da aplicabilidade das metodologias ativas, dentre elas a sala invertida. No tocante ao ensino tradicional, realidade ainda encontrada nas escolas, tornou-se necessário, através do estudo bibliográfico apresentar estudos que comprovam os benefícios de transformar as práticas pedagógicas tradicionais em métodos ativos que enriquecem a aprendizagem e tornam-se mais significativas. Para o embasamento teórico levou-se em consideração os estudos de Camargo e Daros (2018) e Bacich e Moran (2018), autores renomados na temática em questão. No que tange a problemática, verificou-se que apesar da gama de informações sobre novos métodos ativos de ensino, as escolas ainda mantêm vivas as práticas de ensino que caracterizam o tradicionalismo. Porém, para atender a problemática em questão foi realizado um vasto estudo bibliográfico de teorias consistentes e relevantes para delinear os passos seguidos por esse estudo. Por fim, somos conscientes que a prática pedagógica quando desenvolvida através de um método ativo enriquece o aprendizado e torna-se significativo.

Palavras Chave: *Metodologias ativas; aprendizagem; alunos; professor; sala de aula invertida.*

Abstract

This article aims to present the transformation of the teaching-learning process through the applicability of Active Methodologies, among them the inverted room. Regarding traditional teaching, a reality still found in schools, it became necessary, through bibliographic study to present studies that prove the benefits of transforming traditional pedagogical practices into active methods that enrich learning and become more meaningful. For the theoretical basis was taken into consideration the studies by Camargo e Daros (2018) and Bacich and Moran (2018), renowned authors on the subject in question. Regarding the problem, it was found that despite the range of information on new active teaching methods, schools still keep alive the teaching practices that characterize traditionalism. However, to address the issue in question, a large bibliographic study of consistent and relevant theories was performed to outline the steps followed by this study. Finally, we are aware that pedagogical practice when developed through an active method enriches learning and becomes meaningful.

Keywords: *Active methodologies; learning; students; teacher; Flipped classroom.*

1. Introdução

Esse artigo intitulado “*A aprendizagem através da aplicabilidade das Metodologias Ativas*” apresenta os benefícios da inovação das práticas pedagógicas através das metodologias ativas. Através do vasto aprofundamento teórico nos conscientizamos que as metodologias ativas são processos amplos e possuem como principal característica a inserção do aluno/estudante como agente principal responsável pela sua aprendizagem, comprometendo-se com seu aprendizado. É uma ferramenta excelente e atualmente uma das formas mais utilizadas.

O progressivo avanço tecnológico vem transformando a vida das pessoas e também o meio educacional. Não se fala em outra coisa – mudança é a palavra de ordem. O avanço da tecnologia vem exigindo das escolas um novo modo de ensinar e consequentemente oferece para os alunos uma nova maneira de aprender.

A problemática que norteia esse estudo centra-se principalmente em demonstrar que apesar da comprovação dos benefícios das metodologias ativas nas escolas ainda estão enraizadas as práticas tradicionais no sistema regular de ensino. Portanto, como enfrentamento a este modelo tradicional imposto e ainda aceito, tem-se lançado mão das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, nas quais é dado forte estímulo ao reconhecimento dos problemas do mundo real, tornando os estudantes capazes de intervir e promover transformações necessárias.

O método ativo transforma o aluno em protagonista na construção do seu conhecimento, sendo responsável pela sua trajetória e pelo alcance dos seus objetivos. Além disso, a metodologia ativa torna o aluno responsável pela própria aprendizagem. Em resumo, o protagonismo do processo, que até então ficava com o professor, passa a ser do estudante. Estimulado pela autonomia, ele fica mais comprometido e participativo.

Inovar para transformar

O mundo está cada vez mais tecnológico e o processo de transformação em uma velocidade extrema. Mas, no meio de toda essa evolução, há um grande desafio a ser enfrentado: as escolas permanecem oferecendo um ensino tradicional. As práticas pedagógicas, os conteúdos, as metodologias continuam fora da realidade dos alunos.

Para Camargo e Daros (2018, p. 11):

Enquanto existir o modelo tradicional de ensino, baseado unicamente no ensino do conteúdo do livro didático e em exercício de fixação, que ainda acontece em quase todas as classes do mundo, alunos professores desmotivados para o aprendizado continuarão sendo gerados.

Conquistar a atenção dos alunos tende a ser um dos maiores desafios para os educadores atualmente. Primeiro porque estamos falando de crianças e adolescentes que nem sempre tem acesso ao material adequado e necessário para atender suas necessidades e se comunicar de forma assertiva.

Os alunos nativos digitais exigem da escola atitudes e práticas inovadoras, a inovação na sala de aula é mais que uma visão de futuro, é uma necessidade.

Melhor dizendo, o aluno do século XXI é aquele que tem a informação na palma de suas mãos, tudo à distância de apenas um clique. “O acesso fácil (infraestrutura, banda

larga, mobilidade) e as competências digitais são fundamentais para implementar propostas educacionais atuais, motivadoras e inovadoras” (Bacuch e Moran, 2018, p. 11). Com isso, a instituição de ensino precisa modernizar suas práticas, de forma que o aluno sinta que está em um ambiente que pode acrescentar conteúdo relevante à sua vida como um todo.

As tecnologias digitais trazem inúmeros problemas, desafios, distorções e dependências que devem ser parte do projeto pedagógico de aprendizagem ativa e libertadora. No entanto, esses problemas que as tecnologias trazem não podem ocultar a outra face da moeda: é absurdo educar de costas para um mundo conectado, educar para uma vida bucólica, sustentável e progressista baseada só em tempos e encontros presenciais e atividades analógicas (que são bastante importantes) (Bacuch e Moran, 2018, p. 11).

Inovação tem a ver com o ato de realizar ações com o objetivo de tornar algo melhor. Inovar na escola é trazer recursos para que o ensino e a aprendizagem sejam cada vez mais eficazes e que acompanhem o progresso dos anos.

Haja vista, a escola precisa acompanhar os passos da tecnologia, sabendo que não se admite que se ensine com antes. A maioria das escolas acredita que inovar se resume apenas em levar aparatos tecnológicos para a aula. Porém, inovar na escola, além de incluir as tecnologias digitais, engloba uma visão ampliada aos alunos dessa nova geração, isto é, a geração dos nativos digitais.

Para que a inovação avance, é necessário que a escola entenda que a geração de estudantes mudou e que buscam muito mais do que teorias conteudistas. Esses estudantes buscam através do que aprendem fazer a diferença na sociedade em que vivem de forma ativa e efetiva.

A aprendizagem é ativa

Aprendemos de forma ativa desde que nascemos, enfrentando desafios, problemas, combinando trajetórias em diversos campos pessoais e profissionais, ou seja, a vida é um processo constante de aprendizagem e amadurecimento. “Apesar da contemporaneidade das metodologias ativas como prática pedagógica, suas matrizes conceituais datam do início do século XX” (Camargo e Daros, 2018, p. 08).

Dewey, por exemplo, no ano 1930, já denotava a importância de unir e relacionar a teoria com a prática, pois defendia que o ensino deveria ser pautado na experiência vivida pelos alunos. Para o autor supracitado, a aprendizagem está intimamente relacionada com as experiências vividas pelos estudantes. De acordo com o ideário de Dewey a aprendizagem surge dos problemas reais, da vivência dos indivíduos.

Assim como Dewey, Kilpatrick (1975), afirmava em seus estudos que o aprendizado precisa partir da realidade dos alunos e que todas as atividades poderiam ser realizadas por meios de projetos, sem precisar diferenciar a organização.

Os autores citados constituem apenas uma pequena amostra de vários outros estudiosos que se dedicaram aos estudos da construção de uma metodologia inovadora com a intenção de criar infinitas possibilidades de uma prática pedagógica que forme cidadãos críticos, reflexivos e transformador e atuante na sociedade em que vive.

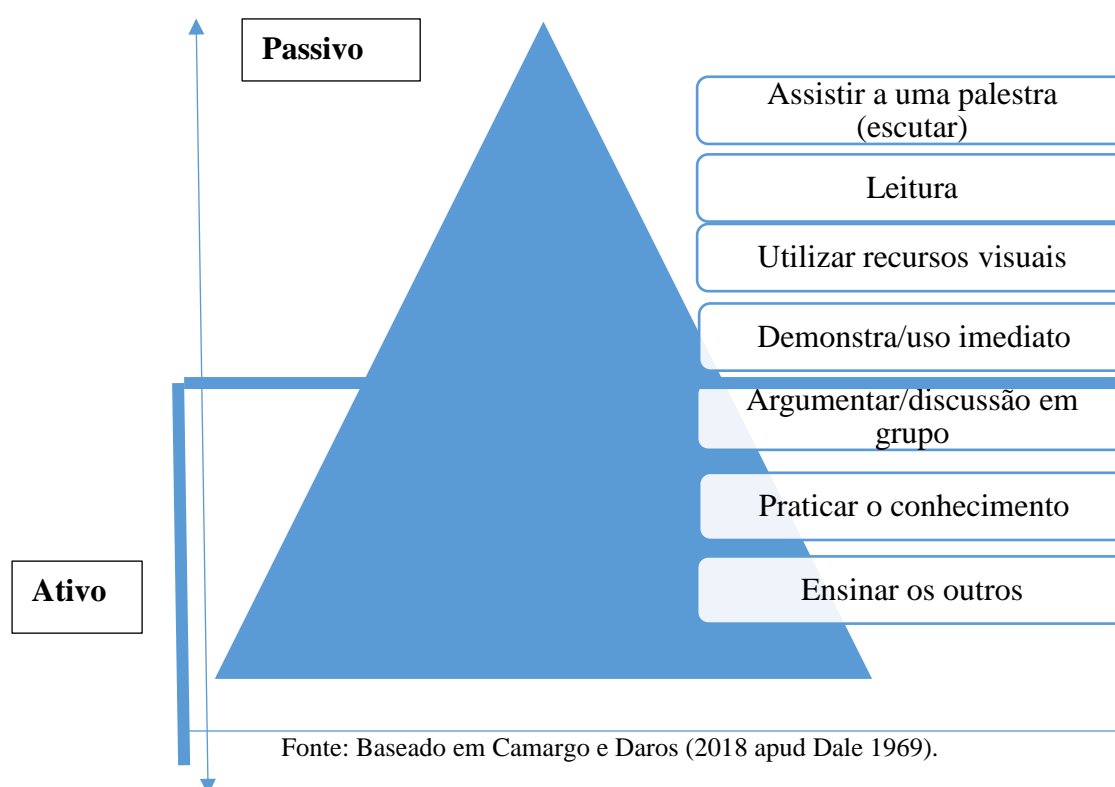
Essas teorias, são atualmente, reinterpretadas oferecendo bases para uma pedagogia mais dinâmica, centrada na criatividade, em uma perspectiva de autonomia, resolução de problemas, avanço no processo de ensino e aprendizagem por meio de metodologias ativas. Nesse sentido Bacich e Moran (2018, p. 02) revela que “os processos de aprendizagem são múltiplos, contínuos, híbridos, formais, informais, organizados e abertos, intencionais e não intencionais”.

Metodologias ativas

Esse conceito será discutido nesse momento e é especialmente poderoso para a aprendizagem nos dias de hoje. “As metodologias ativas constituem alternativas pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino e aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por descoberta, investigação ou resolução de problemas” (Bacich e Moran, 2018, p. 27). A **metodologia ativa** representa a figura do aluno como protagonista do processo de ensino aprendizagem, sua participação é direta, crítica, reflexiva e efetiva. “As metodologias ativas têm como foco o desenvolvimento de competências e habilidades, com base na aprendizagem colaborativa e na interdisciplinaridade” (Camargo e Daros, 2018, p. 16).

É extremamente importante considerar que o processo de ensino-aprendizagem é algo extremamente complexo, não pode ser considerado algo que acontece de forma linear, ou seja, exige ações direcionadas e bem elaboradas. Dessa forma, Camargo e Daros (2018, p. 10) diz que “ao apostar em uma nova concepção de ensino, evidentemente, deve-se pensar em uma prática pedagógica capaz de garantir aos alunos uma aprendizagem sólida, que lhes permitam enfrentar criticamente as mudanças da atual sociedade da informação e do conhecimento”.

FIGURA Nº 01: Pirâmide da aprendizagem



Portanto, de acordo como mostra a figura nº 01 a prática de ensino tradicional mostra-se incapaz de transformar um aluno passivo em um aluno ativo, enquanto que as metodologias ativas (na figura marcado por um quadro) mostra-se como uma forma transformação cognitiva na vida dos alunos, transformando-os em sujeitos ativos.

Através do aprofundamento inovador da educação atual, podemos situar nossos conhecimentos em uma educação centrada em transformar a forma de pensar dos alunos.

Sala de aula invertida

Os alunos de hoje, possuem um comportamento diferente em sala de aula, graças ao uso das novas tecnologias, nesse sentido as instituições de ensino têm se mobilizado, incrementado suas práticas pedagógicas e até mesmo a formação dos docentes para atender essa nova gama de estudantes.

Nesse contexto, é necessário abordar a sala de aula invertida como um apoio para trabalhar com as metodologias ativas. Inverter a maneira de ensinar transformou a prática de ensino. Atualmente, o professor não fica diante da turma falando por 30 a 60 minutos a cada vez. Hoje, depois que os alunos desenvolvem a aprendizagem básica de leitura e escrita nos primeiros anos do ensino fundamental, pode-se inverter o processo. “Um dos grandes benefícios da inversão é o fortalecimento das interações em geral: professor-aluno e aluno-aluno” (Bergmann e Sams, 2019, p. 24).

A sala de aula invertida consiste na inversão do modelo tradicional. “No modelo de ensino tradicional, alguns alunos raramente prestavam atenção às aulas” (Bergmann e Sams, 2019, p. 26). Nesta inversão o professor transmite o conteúdo e em seguida, já em casa, o aluno tenta resolver os exercícios e identificar suas dúvidas. A intenção de inverter o processo de ensino é que os estudantes tenham o primeiro contato com o conteúdo antes de irem à escola para então serem auxiliados pelos professores em relação as dúvidas que surgirem.

Nesse patamar, a função do professor “passa a atuar mais como esclarecedor de dúvidas do que apresentador de conteúdos, temos o privilégio de observar a maneira como os alunos interagem uns com os outros” (Bergmann e Sams, 2019, p. 24).

Para Bacich e Moram (2018, p. 13) “a aula invertida tem sido vista de uma forma reducionista como assistir vídeos antes e realizar atividades presenciais depois. Essa é uma forma de inversão”.

A proposta defendida pelo método ativo é que o estudante esteja no centro do processo de aprendizagem, participando ativamente e sendo responsável pela construção de conhecimento. Pela figura abaixo podemos entender melhor o processo ativo de aprendizagem centrada nos alunos.

FIGURA Nº 02: O aluno – centro do processo de ensino



Fonte: Elaboração própria

Formação continuada de professores para o uso das metodologias ativas

A formação docente com perspectiva em uma educação inovadora tem sido um grande desafio para as instituições de ensino. É sabido que as tecnologias avançaram mais do que as práticas pedagógicas. É comum observar os professores fazendo uso dos computadores no lugar do quadro, ministrando o mesmo tipo de aula, mudando apenas o recurso. Assim de acordo com Bacich e Moran (2018, p. 130) é preciso “tornar o professor proficiente no uso das tecnologias digitais de forma integrada ao currículo é importante para uma modificação de abordagem que se traduza em melhores resultados na aprendizagem dos alunos”.

Estudos revelam que os professores têm feito uso das tecnologias digitais para prepararem e planejarem suas aulas e sentido mais confiança nessa utilização, porém, pouco deles utilizam esses recursos para trabalhar com os alunos em sala de aula, se restringem apenas para preparar as aulas.

Inicialmente, não é da noite para o dia que o professor irá demonstrar habilidades para desenvolver suas práticas dentro de um sistema inovador. Surgindo a necessidade da preparação e formação dos docentes para atender as demandas atuais advindas de uma educação com perspectiva ativa.

A formação de professores sinaliza para uma organização curricular inovadora que, ao ultrapassar a forma tradicional de organização curricular, estabelece novas relações entre a teoria e a prática. Oferece condições para a emergência do trabalho coletivo e interdisciplinar e possibilite a aquisição de uma competência técnica e política que permita ao educador se situar criticamente no novo espaço tecnológico (Mercado, 2017, p. 01).

Ao docente cabe o papel de estar sempre em formação, consciente das capacidades dos benefícios da inserção das metodologias ativas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, por meio de uma renovação da sua prática docente em vista a

transformação do aluno, tendo em mente que o aluno é sujeito ativo na construção de seu conhecimento.

2. Metodologia

Este artigo apresenta a aplicação de metodologia que apoia a seleção e a priorização de um conjunto de dados bibliográficos e aportam a significação da aplicabilidade dos métodos ativos na construção da aprendizagem significativa.

O estudo teórico fundamenta-se nas experiências e publicações de estudiosos. A respeito disso Pequeno, Bezerra e Silva (2016, p. 20) diz que “é essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizados em sua prática pedagógica”.

Esse artigo foi desenvolvido a partir de materiais publicados em livros, artigos, dissertação e teses e foi realizado sobre uma tipologia descritiva. Segundo Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 61), a pesquisa bibliográfica “constitui o procedimento básico para os estudos monográficos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”.

Sobre o estudo descritivo Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 61), “este tipo de pesquisa ocorre quando se registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos, sem manipulá-los”.

Através da tipologia descritiva foi possível descrever sobre funcionalidade dos métodos ativos para o desenvolvimento da aprendizagem.

A escolha do método bibliográfico é importante porque consiste na **etapa inicial de todo o trabalho científico ou acadêmico**, com o objetivo de reunir as informações e dados que servirão de base para a construção da investigação proposta a partir de determinado tema.

Por fim, o processo metodológico atendeu as seguintes etapas:

1º: foi feito a seleção do material;

2º: realizado a leitura e apropriação do material escolhido;

3º interpretado e descrito conforme base teórica.

3. Conclusão

Ao final desse estudo bibliográfico podemos traçar diversos itens conclusivos que tiveram como base a transformação da aprendizagem através da aplicabilidade das metodologias ativas.

Primeiramente, é necessário afirmar que mesmo o método tradicional ainda permeia o sistema educativo, este já foi comprovado que não existe nenhuma eficácia para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Constatou-se através desse estudo, que a aprendizagem quando relacionadas a práticas ativas desenvolve-se com mais significado. Através da aplicabilidade dos métodos ativos os estudantes desenvolvem suas competências e essas são levadas para sua vida em sociedade.

Concluimos também que através da metodologia ativa é possível otimizar o modelo tradicional de ensino, esquecendo a imagem do professor dando aula na frente da turma enquanto que os alunos apenas ouvem o que ele diz.

Vários benefícios se tornaram evidentes através desse estudo, dentre eles, observamos que os alunos se tornam mais autônomos, ativos e conscientes de seu papel na sociedade, além disso verificou-se nos alunos senso crítico e raciocínio lógico na resolução dos problemas.

Ao final desse ponto conclusivo, absorvemos que a aplicabilidade das metodologias ativas são caminhos para avançar no conhecimento profundo, nas competências sociais e em novas práticas.

É importante ressaltar que, a metodologia ativa é capaz de acompanhar as constantes mudanças e evolução do conhecimento, visto que, a sua aplicabilidade desenvolve ativamente o pensamento e a iniciativa, tornando a aprendizagem motivadora e prazerosa. Além disso, permite ao docente verificar as dificuldades e possibilidades de cada estudante, podendo trazer uma ressignificação das suas práticas pedagógicas.

4. Referências

- Bacich, L., e Moran, J. (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso Editora.
- Bergmann, J.; Sams, A. (2019). *ASCD Webinars–Flipped Classroom Webinar Series*.
- Camargo, F., e Daros, T. (2018). *A sala de aula inovadora-estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Penso Editora.
- Cervo, A. L.; Bervian, P. A.; Silva, R. (2007). *Metodologia científica*. São Paulo: 6.
- Dewey, J. (1976). *Experiencia e Educação*. 2. Ed. São Paulo: Nacional. V. 131.
- Kilpatrick, W. H. (1975). *Educação para uma civilização em mudança*. 13. Ed. São Paulo: Melhoramentos.
- Mercado, L. P. L. (1998). *Formação docente e novas tecnologias*. In IV Congresso RIBIE, Brasília.
- Pequeno, S. R.; Bezerra, C. C. e Silva, E. M. (2016) *Teorias e práticas em tecnologias educacionais livro eletrônico* – Campina Grande.

A NECESSIDADE DE DESENVOLVER UM CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO

Dos Reis Santos, Helisandra

Passos Santos, Adriana De Sá

Resumo

Este artigo apresenta a análise de um estudo sobre a necessidade de desenvolver um currículo contextualizado, diante das transformações vividas pela sociedade contemporânea, com o objetivo de analisar a importância do currículo de maneira contextualizada para a promoção da aprendizagem significativa. É uma pesquisa de abordagem qualitativa num estudo de caráter bibliográfico, pautado na leitura de obras de diferentes estudiosos com dimensões pedagógicas e suas propostas para a ação docente no trabalho do professor com a contextualização do conhecimento. A revisão de literatura foi realizada com o intuito de refletir sobre a formação integral dos estudantes com base em um ensino contextualizado relacionado com a realidade vivida. Na conclusão da pesquisa foi possível compreender o currículo como o caminho, o percurso da escola, como espaço construído intencionalmente, perpassando todas as situações do processo de escolarização, que a organização e a efetivação do currículo escolar, são responsáveis para definir que tipo de cidadão se quer formar. A educação é um processo de humanização, pelo qual os seres humanos são inseridos na sociedade, com a capacidade de transformação das realidades sociais.

Palavras-chave: Currículo. Contextualização. Prática Pedagógica.

Abstract

This article presents the analysis of a study on the need to develop a contextualized curriculum, in the face of transformations lived by contemporary society, with the objective of analyzing the importance of the curriculum in a contextualized way to promote meaningful learning. It is a qualitative approach research in a study of bibliographic character, based on the reading of works of different scholars with pedagogical dimensions and their proposals for the teaching action in the teacher's work with the contextualization of knowledge. The literature review was performed with the intention to reflect on the integral formation of students based on a contextualized teaching related to the lived reality. In the conclusion of the research it was possible to understand the curriculum as the path, the school path, as a space intentionally built, passing through all situations of the schooling process, which the organization and implementation of the school curriculum are responsible for defining what kind of citizen one wants to form. Education is a process of humanization, through which human beings are inserted into society, with the capacity to transformation social realities.

Keywords: Curriculum. Contextualization. Pedagogical practice.

1. Introdução

As discussões sobre currículo vêm assumindo importância e ocupando cada vez mais, espaço no campo das pesquisas em educação, neste país. Ao longo do tempo, estudiosos vêm pesquisando o currículo escolar, principalmente com enfoque teórico-metodológico de grande relevância para a superação da fragmentação e contextualização do conhecimento. Do ponto de vista epistemológico o currículo apresenta alta complexidade, pois sua organização é uma condição necessária para promover a formação humana integral.

Desenvolver um currículo contextualizado nas instituições de ensino é uma necessidade no cenário educacional atual. Diante da sociedade contemporânea, com uma educação fragmentada, precisamos buscar a construção do senso crítico dos educandos, estimulando a pesquisa, a descoberta do novo, na construção do conhecimento, para atingir uma aprendizagem significativa. Precisamos formar cidadãos autônomos e críticos, capazes de interagir e interferir no meio em que estão inseridos. Mas para alcançar um ensino contextualizado, é preciso sair do tradicionalismo, do comodismo, e construir um currículo de acordo com as tendências atuais. Para colocar a teoria em prática, o docente tem papel fundamental no desenvolvimento de uma didática contextualizada, encontrando uma resignificação para ensinar e aprender.

A estrutura curricular hierarquizada no sistema escolar e a formação dos professores fragmentada, muitas vezes acabam tornando difícil a contextualização e a interdisciplinaridade. Para Thiesen (2008, p.545), “quanto ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder às necessidades de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento”.

A educação exerce função social para a formação de cidadãos e a socialização de informações na sociedade. Precisamos dar importância ao desenvolvimento de práticas interdisciplinares no currículo escolar, para promover a contextualização do ensino, em consideração as diversidades sociais, econômicas e culturais, na perspectiva de transformação social. Fazenda (2011, p. 75) salienta que, “a possibilidade de situar-se no mundo hoje, compreender e criticar as inúmeras informações que nos agridem cotidianamente, só pode acontecer na superação das barreiras existentes entre as disciplinas”.

Assim os docentes deverão ter conhecimento da importância do currículo não apenas como grade curricular, mas como um processo formador de opinião e identidade do sujeito. Adequa-lo à realidade do aluno para que o mesmo compreenda a importância da sua aprendizagem como um todo. Segundo as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio conceitua o currículo como “a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas” (DCNEM, 2012).

Diante das perspectivas mencionadas, essa pesquisa teve como objetivo: analisar a importância do currículo de maneira contextualizada para a promoção da aprendizagem

significativa. É uma pesquisa de abordagem qualitativa num estudo de caráter bibliográfico, pautado na leitura de obras referente à temática. A revisão de literatura foi realizada com o intuito de refletir sobre a formação integral dos estudantes com base em um ensino contextualizado com a realidade vivida.

2. Currículo: um olhar na história

Durante toda a história da humanidade a educação esteve voltada para atender as necessidades do mercado econômico. Por esse motivo, o currículo das instituições educacionais se modifica de acordo com o contexto histórico que a sociedade vive. É necessário acompanhar as transformações vividas na sociedade para atender a sua clientela.

No Brasil, a realidade do currículo atual é herdada do contexto histórico. A educação dualista, dividindo o ensino em trajetórias distintas, para diferentes sujeitos. Lembramos por exemplo o ministro Capanema, em 1942, durante a Exposição de Motivos que levaria à reforma educacional e à Lei Orgânica do Ensino Secundário, afirmava: “O ensino secundário, propedêutico, destina-se à formação das elites condutoras”, (apud Silva, 1991), aos demais, ficaria reservado o ensino técnico-profissional. Essa pluralidade contribuiu para a organização do currículo ao longo da história, centrado no acúmulo de informações e no aprendizado mecânico ou para uma atividade de trabalho sendo organizado de forma fragmentada e hierarquizada valorizando algumas áreas de conhecimento em relação às outras.

Os movimentos estudantis na França e na Itália em meados da década de 60 reivindicavam a aproximação da prática com a teoria. Jantsch (1995, p.35) relata que “os estudantes queriam que seus estudos tivessem uma ‘utilidade’, pretendendo assim que estabelecessem um vínculo bem visível entre a ciência e a sociedade”. Eram movimentos que cobrava o desenvolvimento de conhecimento significativo, o fim da reprodução do conhecimento.

Esses movimentos fizeram com que o princípio da contextualização e da interdisciplinaridade fosse incorporado à educação, como proposta de integração, devido à intensa fragmentação disciplinar que caracterizava os currículos de escolas e universidades. Fazenda (1994, p. 18) conta que, “o movimento da interdisciplinaridade surge na Europa, principalmente na França e na Itália, em meados da década de 1960 [...], época em que surgem os movimentos estudantis, reivindicando um novo estatuto de universidades e escolas”.

Segundo Morin (2016, p.42), um dos teóricos francês desse movimento, entende que:

O conhecimento pertinente deve afrontar a complexidade. *Complexus* significa o que é tecido em conjunto; com efeito, existe complexidade desde que sejam inseparáveis os elementos diferentes constituindo um todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) e desde que exista tecido interdependente, interativo e inter-retroativo, entre objeto de conhecimento e o seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre elas. A complexidade é desta forma, a ligação entre a unidade e multiplicidade.

A ideia de contextualização no Brasil passou a fazer parte oficialmente da educação com a reforma do ensino médio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96), que acredita na concepção dos conhecimentos para uso cotidiano. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que são guias que orientam a escola e os professores na aplicação do novo modelo, estão estruturados sobre dois eixos principais: a interdisciplinaridade e a contextualização.

Hartmann (2007, p. 18) menciona que essa forma de entender e organizar o currículo envolve os dois conceitos que estão intensamente interligados: a interdisciplinaridade e a contextualização. A interdisciplinaridade é uma condição necessária para o estudo de fenômenos sociais, econômicos, culturais e científicos [...], a contextualização é um recurso para estudo desses fenômenos.

A contextualização tem o papel de dar significado ao conhecimento escolar. Transformar o aluno em protagonista da história da humanidade, porque o cidadão tem contribuição e faz parte da construção do conhecimento pois,

Todo conhecimento é socialmente comprometido e não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se sabe parte das preocupações que as pessoas detêm. O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas (BRASIL, 2002 a, p. 22).

A sociedade contemporânea vive a era da informação. O fenômeno da globalização traz os avanços tecnológicos, e as políticas econômicas, forçando novas formas de ser e estar em sociedade e acabam interferindo na prática docente. As novas tendências da sociedade influenciam os sistemas educacionais. Por isso, fala-se tanto em contextualização e interdisciplinaridade que é a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas e fazer do aluno um ser protagonista, trazendo o cotidiano para a sala de aula e aproximando o dia a dia dos alunos do conhecimento científico.

3. A necessidade de um currículo contextualizado

A época da modernidade vivenciou-se a expansão da fragmentação do conhecimento, com as especializações por área de saber. No movimento essencialmente moderno de disciplinarização, assistimos à perda da totalidade para possibilitar o conhecimento. Nesse processo, vão-se criando as diferentes ciências e proliferando-se os novos saberes. Nas escolas, o processo é reproduzido na dimensão do ensino-aprendizagem, e os currículos mais e mais se especializam, subdividindo-se cada vez mais.

Raramente os alunos conseguem articular o conhecimento que aprendem entre as disciplinas, devido o ensino de maneira fragmentada e compartimentada, como se cada conhecimento fosse armazenado em uma gaveta ou arquivo, distante da história da humanidade. A desarticulação entre as áreas do saber é uma realidade da educação contemporânea, que dificulta o processo de ensino-aprendizagem e a aprendizagem significativa é difícil de ser desenvolvida.

Perante a sociedade em que vivemos, com a velocidade com que as informações circulam, é preciso promover no ambiente educacional a integração curricular, desenvolvendo a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos com a realidade vivida.

A experiência concreta da vida dos alunos não fica do lado de fora da escola. Conectar os conteúdos escolares ao interesse dos jovens estudantes pressupõe entendê-los como produtores de discursos, em que selecionam, categorizam e organizam, a partir de suas experiências, todos os enunciados que lhes são dirigidos (Fígaro, 2010, p.27).

Precisamos entender o currículo como campo político-pedagógico, no qual várias relações entre os sujeitos, conhecimento e realidade constroem e reconstróem os novos saberes. Neste processo dinâmico e de diálogo, a realidade é o alicerce sobre o qual o educador e o educando devem construir metodologias de ensino e aprendizagem. A realidade não é um elemento que está fora da prática educativa, é uma ferramenta para despertar a aprendizagem significativa. Currículo e Contextualização são dois elementos que estão associados. Santos (2007, p.40) menciona que “a cultura local, até então ignorada e desprezada pela escola, a partir dessa nova perspectiva construirá fator importante na organização curricular, tendo em vista o processo de busca permanente pelo conhecimento”.

A intenção e a forma como os elementos se inter-relacionam, visualiza o ser humano por completo, dando possibilidade e flexibilidade de compreender as demandas, as necessidades e dificuldades de uma sociedade. Podendo formar cidadãos mais preparados para conviver na atual sociedade, voltado para o desenvolvimento pessoal, levando em consideração os fatores psicológicos, sociais para a efetivação da aprendizagem, pois, a educação não é desinteressada e nem neutra.

Barbero (2011) sintetiza muito bem em três objetivos o papel da escola na atualidade e dá destaque à postura crítica:

[...]. O primeiro desafio é formar recursos humanos, ou seja, abarcar na educação as novas linguagens e saberes que envolvem as novas tecnologias. O segundo objetivo é construir cidadãos com mentalidade crítica e questionadora. A terceira e última obrigação é desenvolver sujeitos autônomos, que escapem da massificação e que sejam “gente livre”: Gente livre significa gente capaz de saber ler a publicidade e entender para que serve, e não gente que deixa massagear o próprio cérebro; gente que seja capaz de distanciar-se da arte que está na moda, dos livros que estão na moda; gente que pense com a própria cabeça e não com as ideias que circulam ao seu redor (BARBERO, 2011, p.134).

A educação é um processo de formação de pessoas, é uma ferramenta de transformação e de intervir na realidade de um indivíduo e do mundo. O ensino é algo sério que precisa ser planejado com qualidade e intencionalidade, para despertar na sociedade as bases necessárias para se construir a ética, a responsabilidade, a criticidade, a tolerância para a evolução dos seres humanos.

Acompanhar a velocidade como as informações circulam, parece evidente que os modos de aprender/ apreender estão se alterando. Por exemplo, as noções de tempo e espaço ganharam outras dinâmicas e, sobretudo, conheceram os fenômenos de aceleração e redução.

Com a informática e as imagens via satélite, com a era do jato e as transmissões online, o tempo e o espaço foram encurtados, criando a sensação de que tudo ficou perto, o outro lado do mundo é logo ali, é possível estar em Tóquio, Paris e Buenos Aires, nos quinze minutos do telejornal. Enfim, tais sensações e percepções, que também se traduzem em novas formas de educação dos sentidos e de aprendizagem, redefinem o olhar, a atenção e os mecanismos de absorção da experiência (CITELLI, 2000, p.32).

No contexto social em que estamos inseridos, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nos fornece ferramentas importantíssimas para a evolução da educação. Por meio dela é possível ultrapassar barreiras geográficas, reduzindo a distância e ampliando o acesso a informação, dando oportunidade às pessoas a estarem pesquisando e descobrindo o novo, mesmo distante dos centros acadêmicos. Por exemplo, as redes sociais trazem um universo de propostas para a troca e compartilhamento de informações, trazendo a vivência dos educandos para a sala de aula.

Telefone celular, computador, internet e/ou aparelho MP4 são objetos tecnológicos que surgem, constantemente em uma sala de aula proliferando desafios. Então, como lidar com essas cenas? Não é possível fechar os olhos para a cultura digital. É preciso trabalhar a vivência tecnológica no cenário escolar (GARCIA, 2010, p.44).

Mas ainda há uma deficiência significativa no uso das tecnologias pelos professores. A resistência em aceitar o novo e preferir permanecer na zona do comodismo é mais viável, pois adaptar-se ao novo dá trabalho, exige dedicação e tempo para a adequação da prática docente. Esse é um dos desafios citado por Bairon (2004): é preciso que o professor esteja disposto a dialogar com as novas mídias [...]. Ele precisa estar motivado a pesquisar, divulgar e criar conteúdo utilizando as novas linguagens para se combater o ensino e as práticas tradicionais de ensino que vem sendo perpassadas ao longo dos anos, dentro das escolas.

Segundo Michael Apple:

Há uma relação estreita entre o modo como se organiza a produção da vida em sociedade e o modo como se organiza o currículo, ainda que tal relação não se dê de forma direta, mas é mediada pelos vínculos os quais vão sendo produzidos, construídos, criados na atividade cotidiana das escolas. (Apple, 1982, p.35).

A construção do currículo deve estar em consonância com os sujeitos e o entorno da comunidade escolar para os quais ele destina-se, e em conformidade com as

transformações históricas e sociais. A partir da contextualização dos fenômenos naturais e culturais, de sua significação com relação às experiências dos sujeitos, bem como a necessidade de superação das desigualdades humanas e tecnológicas, da ausência de hierarquia entre os saberes, as áreas e as disciplina.

4. Metodologia

4.1 Justificativa

Conforme Lakatos e Marconi (2003, p. 2.019), a justificativa da investigação “consiste numa exposição sucinta, porém completa, das razões de ordem teórica e dos motivos de ordem prática que tomam importante a realização da pesquisa”.

Nesse sentido, a pesquisa vem refletir sobre essa realidade educacional, onde a contextualização está diretamente envolvida no desenvolvimento pedagógico docente, visto que os alunos se relacionam com uma realidade multidimensional, uma metodologia de ensino que busca abranger o contexto social, cultural, político e histórico, fazendo uso da contextualização como princípios norteados da prática pedagógica docente.

Assim, um dos grandes problemas que os professores se deparam em sala de aula é a falta interesse dos estudantes. Os alunos não conseguem fazer a relação entre os conteúdos e o contexto local, regional e global. Essa ainda é uma realidade no cenário educacional, que dificulta o processo de ensino, gerando a desmotivação no ambiente escolar.

4.2 Objetivos

4.2.1 Objetivo Geral

Analisar a importância do currículo de maneira contextualizada para a promoção da aprendizagem significativa

4.2.1 Objetivo Específico

- Compreender a importância do currículo;
- Investigar sobre a relevância do currículo contextualizado.

4.3 Enfoque

O enfoque metodológico foi o qualitativo, com intuito de investigar a importância da prática docente de maneira contextualizada para a promoção da aprendizagem significativa. Segundo Sampieri et al (2006), a pesquisa qualitativa da profundidade dos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas. Sendo assim esperou-se atingir resultados mais profundos imbuídos na fundamentação teórica e legais.

4.4 Tipo de pesquisa

A pesquisa foi do tipo exploratória, que segundo Gil (2010, p. 27),” a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vista a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses”. Completando o que afirma Gil (2006, apud SOUZA, 2008, p. 13) ao afirmar que a pesquisa exploratória “estabelece critérios, métodos e técnicas para elaboração de uma pesquisa e visa oferecer informações sobre o objeto desta e orientar a formulação das hipóteses”.

4.5 Modelo de pesquisa

O modelo da pesquisa é bibliográfica. De acordo com Gil (2010, p.29-31) “a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos”.

5 Considerações Finais

Podemos observar que ao longo de toda a história da humanidade a educação é utilizada como instrumento para direcionar os rumos de uma sociedade através de políticas adotadas. Que a economia de uma nação depende da educação de qualidade para alcançar os melhores resultados econômicos internacionais. Faz-se necessário um alto investimento na educação desde a pré-escola estendendo-se às universidades, as especializações, a formação continuada, para que os frutos sejam colhidos.

A busca pelo conhecimento, a pesquisa, a formação continuada deve ser estimulada para que surjam novas descobertas. A aldeia global em que vivemos na era da informação faz do conhecimento e da inteligência uma fonte para o avanço econômico e não há espaço para o analfabetismo funcional.

Durante essa pesquisa foi possível compreender o currículo como o caminho, o percurso da escola, como espaço construído intencionalmente, perpassando todas as situações do processo de escolarização, indo além da relação entre as disciplinas e sua carga horária. Ele envolve as dimensões da vida escolar e social do educando. Dá a necessidade de dar significado ao conhecimento através da contextualização e da interdisciplinaridade, dialogando os conteúdos com a realidade vivida dos educandos em formação, relacionando-os às dimensões local, regional e global.

Portanto, a organização e a efetivação do currículo escolar, são responsáveis para definir que tipo de cidadão se quer formar. A educação é um processo de humanização, pelo qual os seres humanos são inseridos na sociedade, com a capacidade de transformação das realidades sociais.

6. Referências

- Apple, M. (1982). *Ideologia e currículo*. Trad. de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense.
- Barbero, J. M. (2011). *Desafios Culturais: Da comunicação à educomunicação*. In: CITELLI, Adilson Odair; Costa, Maria Cristina Castilho. (Orgs.). *Educomunicação: Construindo uma nova área de conhecimento*. São Paulo: Paulinas, pp. 121-134.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Parecer CNE/CEB 05/2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacaobasica>. Acesso em: 25/09/2015
- Citelli, A. O. (2000). *Meios de comunicação e práticas escolares*. In: Comunicação & Educação. São Paulo: CCA/ECA/USP, v. 6, n. 17, pp. 30-36, jan./abr.

- Fazenda, I. C. A. (2011). *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*. 6ª Ed. São Paulo: Loyola.
- Fígaro, R. (2010) *Comunicação/educação: campo de ressignificação das tecnologias de comunicação*. In: Comunicação & Educação. São Paulo: CCA/ECA/USP, ano XV, n. 3, pp. 7-15, set./dez.
- Gil, A.C. (2010). Como elaborar projeto de pesquisa. 5. Ed. São Paulo: atlas.
- Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social 6º ed. São Paulo: atlas.
- Gonzales. J. E.T. Fernandes, A.H & Camargo, C. de B. (2014). Aspectos Fundamentais da Pesquisa Científica. Editora Marben Assuncion, Paraguay.
- Jantsch, E. (1995). Interdisciplinaridade: os sonhos e a realidade. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, nº121, pp.29-42, abr.-jun.
- Lakatos, E. M & Marconi, M. de A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5ªed. São Paulo: Atlas.
- Morim, E. (2016). *Os sete saberes necessário à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Thiesen, J. S. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 13, n. 39, 545-598.
- Santos, V.P. (2007). *Interdisciplinaridade na sala de aula*. São Paulo: Loyola.

INTERVENÇÕES MULTIDISCIPLINARES NO DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

*(Multidisciplinary interventions in the development of person autonomy with Autism
Spectrum Disorder)*

Asfóra Galvão, Tânia Bechara
Universidade Autônoma de Assunção

Resumo

Este artigo objetivou pesquisar as relações familiares das pessoas que tenham entre seus membros uma pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo - TEA. A amostragem foi realizada com 40 famílias. Através desse estudo buscaremos identificar como estão as relações que permeiam essas famílias, no aspecto da Autonomia. A metodologia desse estudo foi de forma quantitativa e qualitativa, com aplicação de questionários aos professores e teste psicológico com os pais, tendo levantamento dos dados com reflexões dos mesmos, além de todo um apanhado teórico, para instigar a pesquisa. O embasamento científico foi através dos preceitos da Teoria Psicanalítica, onde buscamos explicar como a pessoa se constitui como sujeito e assim compreender as vivências das relações familiares e o “fracasso dessa constituição” no Transtorno do Espectro do Autismo. A relevância da pesquisa está em fazer intervenções futuras nessas famílias e em elaboração de programas educacionais individualizados a fim de minimizar os aspectos que se encontram prejudicados e potencializar os aspectos positivos, possibilitando assim à pessoa com TEA, um desenvolvimento satisfatório.

Palavras chaves: *Autismo. Educação. Família. Psicanálise.*

Abstract

This article aimed to investigate the family relationships of people who have a person with Autism Spectrum Disorder - TEA. Sampling was performed with 40 families. Through this study we will seek to identify how are the relationships that permeate these families, in the aspect of autonomy. The methodology of this study was quantitative and qualitative, with application of questionnaires to teachers and psychological test with parents, having data collection with reflections of them, as well as a theoretical overview, to instigate the research. The scientific basis was through the precepts of Psychoanalytic Theory, where we seek to explain how the person is constituted as a subject and thus understand the experiences of family relationships and the "failure of this constitution" in Autism Spectrum Disorder. The relevance of the research is to make future interventions in these families and to design individualized educational programs in order to minimize the impaired aspects and enhance the positive aspects, thus enabling the person with ASD, a satisfactory development.

Keywords: *Autism. Education. Family. Psychoanalysis.*

1. Introdução

Este artigo se refere a importância da estimulação precoce, da intervenção multidisciplinar e da inserção da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) num ambiente escolar para o desenvolvimento da Autonomia. No decorrer da leitura procuramos elucidar alguns conceitos psicanalíticos que permeiam as famílias das pessoas com TEA e influenciam no desenvolvimento da mesma. Abordaremos conceitos de autonomia e a sua relação com os conceitos psicanalíticos. A família/cuidador tem um papel primordial para a estruturação do sujeito. São as marcas simbólicas desse primeiro núcleo social a que pertencemos que organiza o ser humano. Existe uma carência originária e uma distância ao Outro que mobiliza a criança e organiza sua percepção e seu desenvolvimento motor numa seleção simbólica. O ritmo do desenvolvimento da criança é marcado pelo desejo do Outro que atua nela através do seu discurso. O sorriso, o olhar, a voz do Outro são exemplos de organizadores psíquicos. A construção da identidade far-se-á num movimento de diferenciação do Outro, com construções de vínculos a partir da interação entre os membros da família. Nos estudos voltados para a pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) o que se observa é que essa estruturação não se constituiu. O nascimento de um filho leva os pais a idealizar nele a continuidade dos seus projetos e o filho especial é a frustração que eles vivenciam pela descontinuidade desses projetos. Sentimento de isolamento, culpa, raiva entre outros, são comuns serem vivenciados. Isso os leva a descrença e a uma auto-estima baixa. É num trabalho multidisciplinar que encontraremos o caminho para reestruturação desse sujeito e a construção da autonomia. Uma pesquisa realizada com famílias das pessoas com TEA será relatada como forma de fazer um paralelo esclarecedor do reflexo do sentimento de autonomia vivenciada por elas e a falta de autonomia do filho (a) com TEA. A metodologia da pesquisa foi quantitativa e qualitativa e que descreveremos no decorrer deste artigo, de forma sucinta o comportamento vivenciado no âmbito familiar no que tange a autonomia, apresentando os dados coletados, os procedimentos utilizados, bem como sua análise. Em seguida, se busca reflexões e recomendações generalizadas acerca do pesquisado para realizar intervenções com vistas ao desenvolvimento pedagógico e comportamental, num conjunto de ações distintas, que venham minimizar os sintomas apresentados pelo transtorno e maximizar a autonomia.

2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de campo e literária, bem como a aplicação de teste aplicado aos pais de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. Foram construídos quadros e gráficos a fim de serem visualizados de forma mais sintetizada os resultados obtidos. Quanto a pesquisa na área educacional será analisada um educando com TEA, onde também serão disponibilizados os caminhos que foram utilizados para elaboração de um plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), tais como, entrevistas, questionários, etc.

Gom a família, foram utilizados 02(dois) instrumentos: questionário e o teste psicológico “Inventário de Percepção e Suporte Familiar (IPSF)”. O teste de IPSF pode ser aplicado para verificar os sentimentos da pessoa em relação a sua família nuclear ou

a sua família constituída. Esse teste avalia os sentimentos de Adaptação, Afetividade e Autonomia. Neste artigo o sentimento avaliado se restringiu a Autonomia. Foi um total de 25 (vinte e cinco) famílias que respondeu ao teste psicológico IPSF. Quanto a pesquisa realizada nas escolas se deu através do relato de professores a respeito de diversos estudantes. A autorização para a aplicação dos instrumentos utilizados na pesquisa foi realizada junto aos pesquisados.

Na educação, foram utilizadas fichas de observação em relação ao perfil de entrada do estudante a partir da observação do (a) professor (a), questionário com os pais e elaboração do Plano de AEE. Assim, após ou no decorrer do desenvolvimento do plano, o referido estudante será sendo reavaliado.

Nosso objetivo nessa pesquisa é, a partir das intervenções realizadas, podermos fazer um novo perfil e concluirmos qual, ou quais as melhores formas de intervir junto a este estudante, principalmente no que tange a aquisição da autonomia.

Salientamos que os resultados da pesquisa é em torno dessa alteração de comportamento em face do envolvimento das pessoas que convivem com a criança, seja no âmbito familiar como no âmbito escolar.

3. Coleta / análise dos dados

Na coleta de dados do Inventário de Percepção do Suporte Familiar-IPSF- temos como eixo analisar o sentimento de Autonomia vivenciado pela família.

Quanto ao sentimento de “Autonomia” (gráfico1), todas as respostas revelaram que se sentem autônomos, com exceção ao sentimento de liberdade, onde apenas 20% disseram que sua família lhe proporciona esse tipo de sentimento (item 7). Lacan refere-se ao sentimento de Autonomia como reconhecimento pelo Outro da imagem especular. Pelas respostas apresentadas acreditamos que o sentimento de autonomia revelado pelas famílias pesquisadas, é possível, mediante intervenções, reconstruir essa imagem no filho com transtorno do espectro do autismo.

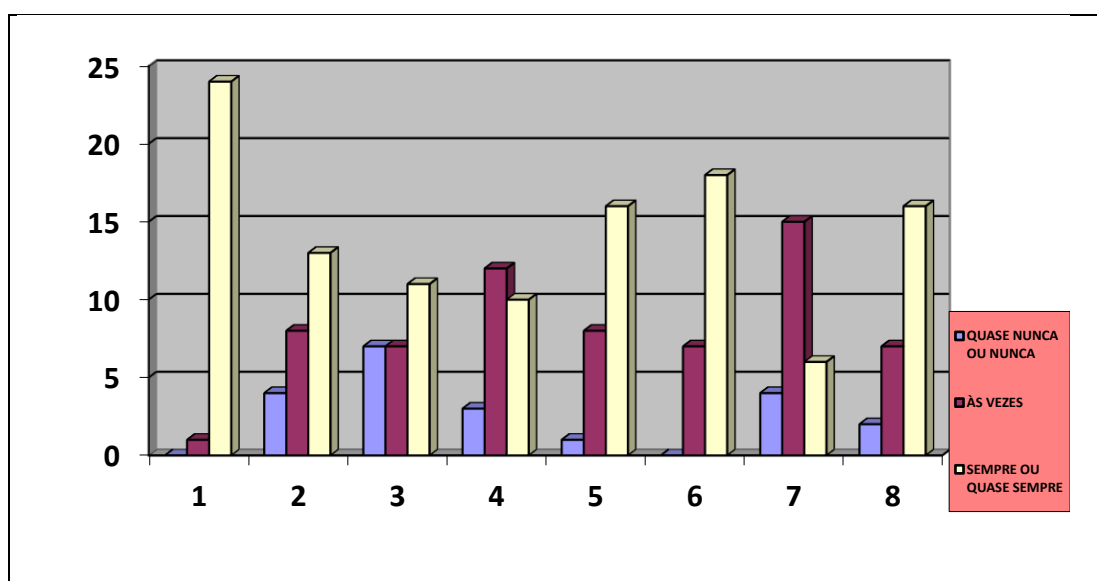


Gráfico 1. Distribuições das respostas da amostra quanto ao sentimento de Autonomia.

Para a elaboração de um plano de Atendimento Educacional Especializado contamos com realização do Perfil Psicoeducacional Revisado- PEP-R em um estudante com de 6 anos com TEA, com um questionário aplicado com os pais e um questionário de Perfil de Entrada do Estudante respondido pela professora AEE.

PERFIL PSICOPEDAGÓGICO INICIAL - 18/02/2019

Nome: A.L.O.

Data de Nascimento: 21.02.2013

1- CONTATO:

Primeiro contato

Choro constante, sem som, apenas as lágrimas caíam dos olhos.

Contato Físico: Aceita Evita Exige proximidade Tem interesse pelo outro

Tem alguma forma específica de entrar em contato?

Contato Visual: Mantém contato Evita olhar Olhar vazio Olhar expressivo

Tipo de Contato: Espontâneo Precisa ser estimulado
 Não demonstra desejo Afasta as pessoas

Relacionamento: Mostra-se reservado
 Busca o outro apenas para satisfazer as suas necessidades
 Isola-se ensimesmado
 Isola-se percebendo o ambiente
 Busca conforto quando em sofrimento
 Demonstra reações
 Reação frente a limites
 Agressividade

Participação: Desejo em manter atividades rotineiras Somente mediante estimulação
 Interesse acentuadamente restrito Finaliza as atividades

Humor: Apático Intolerância e sofrimento frente a mudanças triviais do ambiente

Auto-agressividade Sinais de ansiedade

Heteroagressividade Alterações de humor

2- DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR:

Motricidade Ampla Motricidade Fina Esquema Corporal

Percepção Espacial Percepção Temporal Percepção Visual

Percepção Auditiva Percepção Tátil

Características de disfunção cerebral mínima:

Distúrbio Neurológico

Lateralidade

Distúrbio na fala

Problemas no comportamento Dificuldade de concentração

Bate muito nas coisas quando anda.

Movimentos estereotipados

3- DESENVOLVIMENTO COGNITIVO:

Brincar: Acompanha deslocamento de objetos Monta cenas com brinquedos
 Faz uso “faz-de-conta” Representa graficamente uma brincadeira
 Capacidade de imitação

Linguagem: Apresenta expressões faciais
 Compreende expressões faciais dos outros
 Comunicação não verbal:

Desenho: _____

Memória Visual: _____

Memória Auditiva: _____

Comunicação verbal:

Fala compreensível ou incompreensível? _____

Apresenta escrita

Atenção:

Compreensão:

Formação do Conceito: Define objetos
 Define situações
 Uso adequado das palavras
 Nomeia

OBSERVAÇÕES/ CONCLUSÕES: Estudante com diagnóstico de Transtorno do Espectro do

Autismo

11.	Pega o papel	AF	AL	AL	AG		X X X	I		
12.	Seca as mãos	AF	AL	AG	AG		X X X	I		
13.	Pisa no pedal do lixo	AF	AF	AG	AG		X X X	I		
14.	Joga o papel no lixo	AF	AL	AG	AG		X X X	I		

Exemplo de Programa de Atividade de Vida Diária

Atividade: Identificar cor “vermelha”

	Nome:	AV1								
	Data:	03.0 4	05.0 4	07.0 4	09.0 4		X X X	30/04		
1.	Linguagem receptiva “bola vermelha” Olhou?	AF	AF	AF	AF		X X X	I		
2.	Linguagem receptiva “bola vermelha” Pegou?	AF	Al	AG	AG		X X X	I		
3.	Identificar “bola vermelha” junto da bola amarela	AF	AF	AF	AL		X X X	I		
4.	Identificar “bola vermelha” junto da bola azul e amarela	AL	AL	AG	AG		X X X	I		
5.	Linguagem expressiva “me dê a bola vermelha” junto da bola amarela	AF	AF	AL	AL		X X X	I		
6.	Linguagem expressiva “me dê a bola vermelha” junto da bola amarela e azul	AF	AF	AL	AL		X X X	I		
7.	Linguagem expressiva “me dê a bola vermelha” no meio de bolas de várias cores	AF	AF	AF	AL		X X X	I		

8.	Linguagem expressiva “me dê (outros objetos) o vermelho.	AF	AF	AF	AL	X	X	X	I		
----	--	----	----	----	----	---	---	---	---	--	--

Exemplo de Programa Pedagógico

Organização do Atendimento

- **Período:** fevereiro a dezembro
- **Frequência:** 3 vezes por semana (1º semestre)

Todos os dias (2º semestre)

- **Tempo:** 2 horas (1º semestre)
4 horas (2º semestre)
- **Composição:** individual (1º semestre)
grupo (2º semestre)
- **Informática:** 1 vez por semana

Cronograma de Atividades

Atividades	Fevereiro/ Julho	Agosto/ Dezembro
1. Atendimento à família (Resposta ao questionário sobre o aluno)	X	X
2. Atendimento à família para troca de informações	X	X
3. Observação do aluno na sala de aula, nos outros espaços da escola e na SRM		X
4. Preenchimento do Questionário do Perfil do aluno	X	
5. Aplicação do Perfil Psicoeducacional Revisado (PEP-R)	X	
6. Elaboração do Programa Individual	X	
7. Confecção de Materiais Estruturados	X	X
8. Fazer contato com os profissionais da saúde que atendem ao aluno	X	X
9. Encaminhar para a prática de esportes (Ex: judô, natação)	X	X
9. Socialização do Atendimento	X	X
10. Sensibilização da Comunidade Escolar	X	X

Houve uma solicitação à estagiária, para que junto com a professora, todos os dias registrassem as atividades, atitudes, enfim tudo que A.L.O. fizesse, bem como tudo que acontecesse em torno do mesmo. A mãe foi colaboradora, tanto na frequência dos

atendimentos quanto as orientações para que o mesmo fosse inserido num esporte. Ao final do ano letivo um novo perfil psicopedagógico foi realizado, chegando-se a conclusão que o menor progrediu em várias áreas. Participa de todas as atividades propostas, porém com materiais específicos baseado na metodologia TEACHH. Pratica judô e natação. A ausência de linguagem oral se mantém, mas as estereotípias do quadro são quase que imperceptíveis.

PERFIL PSICOPEDAGÓGICO FINAL-13/12/2019

Nome: A.L.O.

Data de Nascimento: 21.02.2013

4- CONTATO:

Primeiro contato

Choro constante, sem som, apenas as lágrimas caíam dos olhos.

Contato Físico: Aceita Evita Exige proximidade Tem interesse pelo outro

Tem alguma forma específica de entrar em contato?

Contato Visual: Mantém contato Evita olhar Olhar vazio Olhar expressivo

Tipo de Contato: Espontâneo Precisa ser estimulado
 Não demonstra desejo Afasta as pessoas

Relacionamento: Mostra-se reservado

Busca o outro apenas para satisfazer as suas necessidades

Isola-se ensimesmado

Isola-se percebendo o ambiente

Busca conforto quando em sofrimento

Demonstra reações

Reação frente a limites

Agressividade

Participação: Insiste em seguir rotinas
estimulado a participar

Precisa ser

Interesse acentuadamente restrito

Finaliza as atividades

Humor: Apático Intolerância e sofrimento frente a mudanças triviais do ambiente

- Auto-agressividade Sinais de ansiedade
 Heteroagressividade Alterações de humor

5- DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR:

Motricidade Ampla Motricidade Fina Esquema Corporal

Percepção Espacial Percepção Temporal Percepção Visual
 Percepção Auditiva Percepção Tátil

Características de disfunção cerebral mínima:

Distúrbio Neurológico

- Lateralidade Distúrbio na fala
 Problemas no comportamento Dificuldade de concentração
 Bate muito nas coisas quando anda.
 Movimentos estereotipados

6- DESENVOLVIMENTO COGNITIVO:

Brincar: Acompanha deslocamento de objetos Monta cenas com brinquedos

Faz uso “faz-de-conta” Representa graficamente uma brincadeira

Capacidade de imitação

Linguagem: Apresenta expressões faciais

Compreende expressões faciais dos outros

Comunicação não verbal:

Desenho: _____

Memória Visual: _____

Memória Auditiva: _____

Comunicação verbal:

Fala compreensível ou incompreensível? _____

Apresenta escrita

Atenção:

Compreensão:

Formação do Conceito: Define objetos

Define situações

Uso adequado das palavras

Nomeia

OBSERVAÇÕES/ CONCLUSÕES: Estudante com diagnóstico de Transtorno do Espectro do

Autismo

4. Considerações finais

A corrente psicanalítica que na década de 60 gerava uma culpabilidade na figura materna, atualmente já visa um apoio familiar como um todo e uma escuta no intuito da construção da autonomia e constituição do sujeito, onde a culpabilidade da mãe já não existe, e nem é fator desencadeante. A estigma de culpa no que cabe a mãe, até hoje é uma crença existente na sociedade desinformada. Este fato é comprovado no decorrer de toda a pesquisa, onde até a presente data não se pode afirmar a causa, mas se pode garantir o desenvolvimento de potencialidades na pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, desde que se realize um trabalho inter e transdisciplinar junto a ela. Dessa forma, entendemos que a necessidade de estimulação precoce, a inclusão escolar e o apoio familiar são primordiais nesse processo.

No decorrer da pesquisa observamos que muito embora as crianças que são estimuladas precocemente tenham maior possibilidade de desenvolvimento das suas potencialidades, as que são estimuladas tardiamente também se apresentam com ganhos no desenvolvimento. O que importa é não ficarmos inertes diante desse espectro, onde o estímulo sempre tem sua valia. Essa importância da estimulação também é constatada na inclusão escolar, a qual chamamos de educação precoce. Quanto mais cedo, maior o desenvolvimento. Acreditamos no potencial da criança com TEA, na sua essência e na sua individualidade. Por isso a metodologia no atendimento não pode ser única e generalizada para todos. As estratégias utilizadas para alcançar esse ser, para muitos “inatingível” precisam ser minuciosamente observadas para que a intervenção ocorra com sucesso. Por isso o corpo docente necessita ser capacitado para tal.

Finalmente, a análise dos dados revela que os pais apresentaram consistentemente um número maior de respostas positivas em relação ao sentimento de Autonomia. Leva-nos a concluir que um novo olhar para esse filho com Transtorno do Espectro do Autismo, após o luto inicial, irá proporcionar um maior desenvolvimento de suas potencialidades. No entanto, é necessário o suporte por profissionais que leve os membros dessas famílias ao seu fortalecimento estrutural, minimizando assim os traumas vivenciados na família nuclear e reinvestindo seus sentimentos nessa família constituída.

A pessoa com TEA não captura a imagem do semelhante no estádio do espelho, e se o outro não existe, ela também não existe, não se dando a estruturação do eu, não se inscrevendo como pessoa. Entende-se pois que há a necessidade primeiro de reconhecimento, para levar a própria possibilidade da imagem do corpo, a imagem especular, e que poderia se formar somente no olhar do Outro. É necessário realizar a própria vida para sair da posição de objeto de existir para o outro e não com o outro, o outro necessita entender de que maneira a pessoa com TEA enxerga o mundo para que possa subsidiar o seu desenvolvimento e deixar que ele seja “o outro”. Foi percebido que é possível o trabalho com a família para reconhecimento pelo Outro da imagem especular e contribuir para a autonomia que falta ao filho com TEA.

É possível através da mediação, que é um procedimento dialético de reencontro, para resolução dos conflitos interpessoais, em que há um terceiro, neutro e imparcial, auxiliar os indivíduos nos seus conflitos. Um trabalho envolvendo uma

psicoterapia, o conhecimento de um técnico e suas respectivas habilidades para conduzir o processo das relações familiares da pessoa com TEA, é de muita valia.

Daí dizer que, a intersubjetividade na escuta dos pais é de fundamental importância no investimento das potencialidades do filho com Transtorno do Espectro do Autismo. Dizemos sim, que a escuta no processo terapêutico psicanalítico para com a pessoa com TEA não necessita do componente lingüístico, onde será possível provocar uma ação e a partir dessa atitude provocada, verificar as intervenções possíveis na reação obtida. No entanto utilizaremos a escuta familiar para que a associação livre possa ser feita, através por exemplo, das resistências à mudança.

Enfatizamos ainda a compreensão da plasticidade cerebral que sugere exatamente isto, condições externas modificando as condições internas, comprovando as expectativas positivas no desenvolvimento das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. Confirmamos assim, a partir da nossa pesquisa, as inscrições mencionadas por Freud, pois quando se fala no transtorno como algo irreversível, não quer dizer que o ser seja inatingível a ponto de não poder ser modificado, mas que um trabalho inter e transdisciplinar, com metodologia singular, poderá surpreender quanto ao desenvolvimento das potencialidades do qual ele é capaz, adquirindo conseqüentemente sua autonomia.

5. Referências

- Baptista, M. (2009). *Inventário de percepção de suporte familiar-IPSF*. São Paulo: Vetor.
- Freud, S. (1930). *Obras psicológicas completas*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora Imago.
- Lacan, J. (1998). *Formulações sobre a causalidade psíquica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
-

INCLUSÃO: O IMPACTO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

(Inclusion: the impact of affirmative actions for access to higher education in Brazil)

DE SIQUEIRA NUNES, NEUZA MARIA

Universidade Autônoma de Assunção

ORTIZ JIMÉNEZ, LUIS

Universidade de Almería, Espanha

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo abordar a importância da educação como meio para a inclusão social e o impacto das ações afirmativas para o acesso ao ensino superior no Brasil. A educação é um direito estabelecido constitucionalmente no país e para promover o acesso ao ensino superior foram instituídos mecanismos de correção das desigualdades sociais através das ações compensatórias. Para tanto, a metodologia proposta são os métodos historiográfico e dedutivo, auxiliados pelas seguintes técnicas de pesquisa: revisão de literatura sistemática e análise documental. A inclusão de minorias sociais perpassa pela educação, justificando as políticas afirmativas para o acesso ao ensino superior e para a isonomia social. As ações afirmativas demonstram a relevância da educação para combater as desigualdades sociais, promovendo a democratização para o acesso ao ensino superior no país como meio de inclusão de grupos à margem da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Educação. Inclusão. Ações Afirmativas.

Abstract

This paper aims to address the importance of education as a means for social inclusion and the impact of affirmative actions for access to higher education in Brazil. Education is a constitutionally established right in the country, and to promote access to higher education, mechanisms have been instituted to correct social inequalities through compensatory actions. Therefore, the proposed methodology is the historiographic and deductive methods, aided by the following research techniques: systematic literature review and document analysis. The inclusion of social minorities permeates education, justifying affirmative policies for access to higher education and social isonomy. Affirmative actions demonstrate the relevance of education to combat social inequalities, promoting democratization for access to higher education in the country as a means of including groups on the fringes of brazilian society.

Key-words: Educacion. Inclusion. Affirmative Actions.

1. Introdução

O diagnóstico sobre a realidade social no Brasil aponta para um país caracterizado por diferenças, notadamente em relação à desigualdade de raça, de renda e de região. Para mudar a realidade, a educação pode ser um meio eficaz de transformar esse quadro, embora, quando se faz uma análise mais detalhada, se percebe que esta pode ser um mecanismo de exclusão social. Para promover a inclusão de parte da população brasileira foram constituídas as ações afirmativas pautadas na política de reservas de vagas, uma tentativa de ajuste na elaboração dos mecanismos de isonomia social, objetivando alcançar o caminho da igualdade de oportunidades a partir da educação. O presente trabalho tem como objetivo abordar a importância da educação como meio para a inclusão social e o impacto das ações afirmativas para o acesso ao ensino superior no Brasil. A metodologia empregada parte dos métodos historiográfico e dedutivo, pautados no levantamento de bibliografia e na revisão documental especializada.

No intuito de reverter o panorama de acesso ao ensino superior, diferentes modelos de políticas afirmativas foram disponibilizadas no Brasil, como, as cotas raciais, para pretos, pardos e índios; as cotas sociais, para alunos oriundos de escolas públicas; e o modelo de acréscimo de bônus. Os dados sobre as cotas raciais para os negros na educação superior, obtidos pela soma de pretos e de pardos na metodologia do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), demonstram que mais que quadruplicou no período compreendido de 1997 a 2011. Quando se considera a população com idade entre 18 e 24 anos, a proporção de jovens negros passou de 4%, em 1997, para 19,8%, em 2011, evidenciando aumento considerável. A argumentação sobre as políticas de ações afirmativas, sobre a necessidade de políticas públicas direcionadas para a inclusão social dos negros e a adoção dessas políticas por universidades federais e estaduais colaboraram para o crescimento apontado. No entanto, cerca de 80% dos jovens negros ainda não têm acesso ao ensino superior, uma incoerência, considerando que a estatística aponta que mais da metade da população brasileira é formada por eles. Os dados corroboram para a necessidade de políticas que possam promover um caminho para o acesso ao ensino superior, fato que, pela Lei de Cotas, Lei 12.711 de 2012, é estabelecido a garantia de vagas e as condições de acesso da população de pobres, de negros e de indígenas.

A educação tem relevância no processo de formação e de instrução do cidadão, por isso, é um direito estabelecido na constituição brasileira e entendido como direito fundamental para a igualdade social. Para tanto, foram implementadas ações compensatórias, objetivando a isonomia social e a inclusão de parcela da população brasileira para o acesso ao ensino superior.

2. Educação: uma variável importante para a inclusão social

A educação é um dos mais significativos elementos das políticas sociais, um direito essencial de todos, independentemente de origens étnicas e sociais, um princípio básico sobre a inclusão social na universidade. O direito à educação no país está consagrado na Constituição Federal do Brasil de 1988, outorgado pela relevância no processo de formação e de instrução do cidadão. A democratização do acesso à universidade tem

relação entre a educação e o capital humano, uma variável explicativa para o mercado de trabalho, provendo mobilidade social, distribuição de renda e crescimento econômico.

De acordo com Castro (2019), quem frequenta uma instituição de ensino desenvolve maneiras de pensar e de agir, possibilitando interpretar situações no dia a dia de trabalho e enfrentando os desafios com criatividade. Além de, tomar decisões mais assertivas, ter atitudes mais eficazes no trabalho com a possibilidade de alçar posições relevantes. Por fim, a capacidade intelectual obtida pela educação proporciona a transformação de experiências de trabalho em aprendizagem, pois, na escola, se desenvolve a capacidade de aprender. Quanto mais se aprende na escola, maior a capacidade de converter a experiência em produtividade no mercado de trabalho, consequentemente, os mais escolarizados têm condições de aumentar seus rendimentos.

Segundo McCowan (2007 citado por Neves, 2012, p. 12), “o sistema educacional opera de forma equitativa quando garante que todos tenham oportunidades adequadas, sem quaisquer tipos de discriminação socioeconômica e racial”. A igualdade de oportunidades acontece quando os indivíduos têm acesso, de maneira equitativa, aos bens escassos e limitados da vida. Para tanto, é necessária a criação de políticas sociais para atenuar as carências e para atender aos menos privilegiados, ofertando condições de acesso à educação. Percebe-se que, através das políticas de inclusão social no ensino superior, ocorre a ampliação de oportunidades de acesso de indivíduos discriminados por renda, raça ou sexo.

Existem muitos motivos pelos quais a inclusão social no ensino superior é relevante. Schwartzman (2006) argumenta que a educação superior retorna importantes benefícios para as pessoas, e não é lícito que estes benefícios permaneçam limitados a determinados grupos sociais, os quais obtiveram mais chances de frequentarem escolas de ensino médio e puderam se preparar melhor para os exames vestibulares de acesso ao ensino superior. Assim, o próprio vestibular já diminui a possibilidade de determinados grupos sociais de entrarem na universidade. Além disso, é fundamental para as instituições de nível superior e para o país a ampliação da presença de pessoas de diferentes origens e condições sociais nas universidades, pois as tornam mais plurais e diferenciadas, tanto socialmente, quanto culturalmente. Uma das formas de refletir a questão da inclusão no ensino superior é pela ampliação do acesso, e a outra é através de uma política mais diversificada de admissão de estudantes, seja para atender à desigualdade de raça ou de renda.

O ensino superior no Brasil, conforme Schwartzman (2006), é muito estratificado, tanto no setor público quanto no setor privado, as instituições e as carreiras mais competitivas presentes nos dois setores atraem estudantes com melhor formação e recursos, e as outras, mais abertas e baratas, abrem vagas para os estudantes com menor condição. A política de inclusão por cotas pode enfrentar o problema dos excluídos com ações específicas de atendimento, adotando critérios sociais e não apenas de desempenho, em que as instituições, públicas ou privadas, e carreiras mais e menos disputadas, podem contribuir para o acesso ao ensino superior.

Para Duarte Filho (2019), no transcorrer dos últimos anos, embora falte estímulo e recursos específicos, uma série de estratégias estão sendo desenvolvidas nas

universidades no intuito de expandir o acesso e garantir a permanência de uma parte expressiva de estudantes provenientes de camadas sociais menos privilegiadas. Como forma de apoiar os estudantes socioeconomicamente desfavorecidos, houve a criação de um conjunto de programas pelas instituições federais e estaduais de ensino superior, tais quais: as residências e os restaurantes universitários; as bolsas de apoio; atendimento às demandas de estudantes com necessidades especiais e conseqüente adequação física e tecnológica dos *campi*; e o atendimento médico, psicológico e odontológico, entre outros projetos.

Todavia, em função dos poucos recursos disponíveis, o impacto desses programas ainda é limitado. Algumas medidas foram adotadas pelas universidades em relação à assistência estudantil, como a destinação do equivalente a 5% do orçamento das instituições federais de ensino superior para os programas adotados. Embora a verba seja insuficiente, representa uma iniciativa importante para o debate sobre os recursos financeiros. Na democratização do ingresso ao ensino superior, Duarte Filho (2019) indica a promoção de abertura de cursos no período noturno, já que estes são frequentados por muitos estudantes advindos de famílias de baixa renda que necessitam de trabalhar durante o dia.

Com a intenção de permitir democratização do acesso ao ensino superior, diversas instituições estão elaborando e implementando medidas diferenciadas. As alternativas devem ter como objetivo efetivar as possibilidades de acesso dos alunos que, no decorrer do ensino fundamental e médio, não conseguiram desenvolver suas habilidades de aprendizagem, em decorrência da má qualidade do ensino. Assim, para o acesso ao ensino superior é necessária a adoção de ações afirmativas, mesmo que temporárias.

Spiel e Schwartzman (2018) argumentam que a educação contribui para o processo de aprendizagem, colaborando para a melhoria da condição humana através de mais conhecimento, saúde, condições de vida, equidade social e produtividade, sendo um componente central do progresso social. Espera-se que a educação promova o progresso social através de quatro dimensões diferentes, mas inter-relacionadas: a humanística, pelo desenvolvimento das virtudes pessoais e coletivas em toda a extensão; a cívica, pelo aprimoramento da vida pública e participação ativa em uma sociedade democrática; a econômica, proporcionando aos indivíduos habilidades intelectuais e práticas que os tornem produtivos e melhorem suas condições de vida e desenvolvam a sociedade; e através da promoção da equidade social e da justiça.

Schwartzman (2006) evidencia que a educação superior para se tornar inclusiva deve acontecer pela concepção de instituições diversificadas, com parcerias adequadas com o setor privado, com políticas de destinação dos recursos públicos aos estudantes carentes que tenham o propósito de estudar e desenvolver. Mesmo com a falta de qualidade da educação básica, deve-se encontrar meios para que indivíduos consigam ter acesso ao ensino superior.

Conforme Amaral e Mello (2013), as políticas públicas, nas últimas décadas, têm sido estabelecidas em diferentes níveis governamentais, visando alcançar o que está referenciado em legislação, a oportunidade de igualdade e de justiça na sociedade brasileira. Dessa forma, as políticas e os programas de ações afirmativas tornaram imprescindíveis no debate sobre o acesso ao ensino superior. O sistema de reservas de

vagas, denominado de política de cotas para grupos específicos, em geral para os negros ou para os afrodescendentes, os egressos de escolas públicas e a população carente, surgiu com a finalidade de democratizar o acesso ao ensino superior e reduzir as desigualdades sociais e étnicas presentes no Brasil.

No Brasil ainda se percebe que alguns grupos étnicos têm problemas para o ingresso e para a permanência na educação superior, principalmente os pretos, os pardos e os indígenas. Por motivos históricos, esse segmento da estrutura social brasileira encontra dificuldades para o acesso às universidades, por isso, a necessidade de implementação de políticas públicas específicas. Além das políticas afirmativas, necessita-se de outros mecanismos de inclusão, como o auxílio financeiro, também chamada de promoção de igualdade material, para diminuir as diferenças entre os componentes desses grupos e dos demais estudantes. Para Amaral e Mello (2013), as ações afirmativas para o acesso ao ensino superior, a denominada Lei de Cotas, representa um marco da legalização que estabelece preceitos para a adoção de política afirmativa de inclusão nas universidades federais na última década. Desde 2012, tal política menciona normas de obrigatoriedade para a reserva da metade das vagas ofertadas por instituições federais a grupos que historicamente estão sub-representados na educação superior. Ademais, outras políticas foram constituídas pelo governo federal em apoio ao ingresso e à permanência desses grupos e de outros estudantes vulneráveis nas universidades, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil e o Programa Bolsa Permanência.

Na Constituição Federal Brasileira de 1988, está consagrado o direito à educação no país, concedido pela significância no processo de formação e de instrução do cidadão. A concepção desse direito reivindica uma atuação efetiva pelo Estado relacionado à concretização dos desdobramentos de ações, como a política de cotas, pode contribuir para o acesso e para a permanência na universidade, além de, promover a igualdade racial e a inclusão social.

3. O impacto das ações afirmativas como medidas inclusivas de acesso ao ensino superior

A adoção de políticas de inclusão social no Brasil, também chamadas de ações afirmativas, se justifica pela existência de profundas diferenças sociais, visando estimular o interesse e o acesso ao ensino superior de pessoas, de grupos e de setores sociais para os quais o acesso ao ensino superior é restrito. É importante para um país de grande dimensão territorial e com muita miscigenação, em que a maior parte do ensino superior de qualidade é oferecida por universidades públicas, aferir em que medida as políticas de cotas alcançam os objetivos propostos.

No país existem diversos modelos de políticas afirmativas (PA) como, as cotas raciais, as cotas sociais para alunos provenientes de escolas públicas e o modelo de acréscimo de bônus. Até 2010, dentre as instituições de ensino superior estaduais, federais e municipais, 88 já haviam estabelecido a implantação das ações afirmativas em seus processos seletivos. De acordo com Neves (2012, p. 12), em relação às instituições de ensino superior federais, observa-se que das 28 universidades que adotaram as políticas afirmativas em seus processos seletivos, “24 adotaram o sistema de cotas e 4 adotaram o

sistema de acréscimo de bônus. No caso das cotas sociais e raciais, há reserva de 10 a 50% das vagas a todos que frequentaram o ensino médio em escola pública e que se autodeclararam pretos/pardos ou indígenas”.

O maior número de vagas disponíveis através da política de cotas aconteceu no período compreendido entre os anos de 2005 e 2008, apresentando alguns resultados expressivos. Para Theodoro, Jaccoud, Osório e Soares (2008, p. 149), pode-se evidenciar:

i) no que se refere à diversidade, à democratização do acesso nas instituições, com ampliação de diferentes grupos raciais e sociais entre o alunado; *ii)* no que se refere ao desempenho, não há perda de qualidade do ensino na instituição nem diferença significativa entre estudantes cotistas e não cotistas; *iii)* no que se refere às instituições, observou-se mudanças significativas nas universidades.

No decorrer dos últimos dezessete anos é possível estimar quais são os impactos que as ações afirmativas vêm ocasionando no ensino superior. Segundo Lima Junior (2019), a Lei nº 12.711 de 2012, conhecida como Lei de Cotas, não só uniformizou, mas estabeleceu as metas e determinou a obrigatoriedade da adoção de programas de ações afirmativas em toda a rede federal de ensino. A alocação de vagas em cada instituição federal, até 2011, era conforme seu respectivo programa. No entanto, de acordo com a referida lei, cerca de 31% das instituições da rede federal de ensino superior que até então não havia aderido a qualquer modalidade de reserva de vagas teve a exigência de implementá-la, permitindo um aumento no número de vagas reservadas, que apresentou um acréscimo de 140.303 para 247.950 no período compreendido de 2012 a 2015.

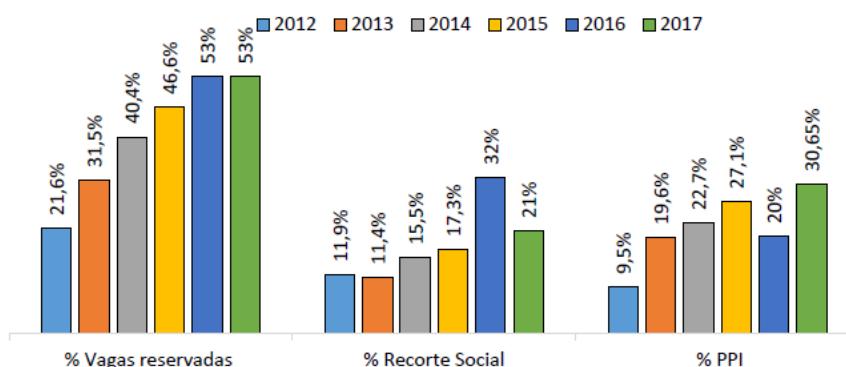
A entrada gradativa de estudantes negros nas instituições públicas ocasionou resultados substanciais. Lima Junior (2019) relatou que nas universidades privadas, em 2001, dentre os estudantes, 81% eram brancos e 18% eram negros; nas públicas, no referido ano, 67% eram brancos e 31,4% eram negros. Após dez anos, em 2015, posteriormente a adoção das ações afirmativas e três anos depois da Lei nº 12.711/2012, observou-se o aumento da presença dos negros nas instituições públicas e também, nas instituições privadas. A participação dos negros em universidades públicas, em 2015, passou para 45,1% e, nas universidades privadas, para 43,3%, estimulada principalmente pela criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e pela expansão da política de financiamento estudantil, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). O acesso ao ensino superior embora não acabe com as desigualdades raciais, colabora para ampliar as oportunidades de conseguir melhor posição na sociedade, interrompendo o ciclo de vulnerabilidade intergeracional da população negra.

A Lei 12.711 de 2012 estabeleceu que 50% das vagas nas universidades federais seriam distribuídas entre as quatro subcotas, assim determinadas: “(1) candidatos egressos de escolas públicas, (2) candidatos de escolas públicas e possuidores de baixa renda (3) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas, e (4) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas e de baixa renda” (Eurístenes, Machado, Feres Júnior & Campos, 2016, p.15). A referida lei também determina que a proporção da reserva de vagas para candidatos pretos, pardos e indígenas (PPIs) deve corresponder

à soma das proporções de cada um desses grupos na população do estado onde se localiza a universidade federal, de acordo com o último censo do IBGE.

Com a consolidação da Lei de Cotas percebe-se em relação ao percentual de vagas reservadas, de acordo com o perfil racial da população dos estados onde as universidades estão situadas, que a reserva com recorte racial se manteve acima da reserva com recorte social no período compreendido entre o ano 2013 a 2015. Para Machado; Bessa e Feres (2019) houve, depois um pequeno decréscimo no total de vagas ofertadas nas universidades federais entre 2015 e 2016, um aumento, em 2017, de 6.333 vagas, além de, um ligeiro aumento de 2.412 vagas reservadas. Os dados são importantes, já que a lei federal antevia para implementação da reserva de 50% das vagas ofertadas o prazo máximo no ano de 2016, e segundo os autores, o que estava determinado em legislação foi cumprido por todas as 63 universidades federais. O gráfico 1 representa o percentual médio de vagas reservadas de 2012 a 2017, evidenciando que houve aumento na taxa de reserva das vagas no período. Para a reserva de vagas por cota racial, as PPIs, isto é, destinadas a pretos, pardos e índios, observa-se que apesar de uma redução da taxa percentual em 2016, houve aumento considerável quando se analisa o intervalo do ano 2012 ao ano de 2017. A taxa de 9,5% relacionada ao ano de 2012 passou para 30,65% em 2017, demonstrando crescimento significativo no período.

Gráfico 1: Percentual médio de vagas reservadas (2012 a 2017)



Fonte: Machado, Bessa e Feres (2019, p. 13)

O estado brasileiro precursor em políticas afirmativas para educação superior foi o Rio de Janeiro. Em 2000, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) decidiu pela aprovação da Lei Nº 3524/2000, constituindo a reserva de vagas em 50% para os alunos carentes e os estudantes da rede pública no ensino fundamental e médio em todos os cursos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF – e Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – foram as primeiras a adotarem a política de cotas. Daflon, Feres Junior e Campos (2013) salientam que no primeiro momento, além da reserva de vagas para alunos carentes e estudantes da rede pública em 2000, duas universidades também designaram 40% das vagas para a "população negra e parda", em conformidade com a Lei Estadual n. 3.708, de 9 de novembro de 2001. Em 2003, percebe-

se que 90% das vagas estavam designadas ao sistema de cotas e a partir de então, as universidades resolveram colocar as cotas raciais junto com as cotas para estudantes egressos da rede pública.

Com a ocorrência do que tinha acontecido em relação ao total de cotas destinadas para segmento racial e para estudantes egressos da rede pública surgiram novas legislações, as leis estaduais nº 4.151, de 2003, e nº 5074, de 2007, alterando a dimensão e a repartição das vagas reservadas. Em consonância com os autores acima, ficou designado 20% das vagas para os alunos oriundos da escola pública, 20% para os candidatos negros e 5% para pessoas com deficiência, indígenas e filhos de policiais civis e militares, de bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço. Mas, os candidatos que optaram pelas cotas tiveram que atender ao critério de carência socioeconômica. No início, a UERJ e a UENF não exigiram a comprovação de renda dos candidatos que concorriam pelas cotas para "negros", contribuindo para críticas em volta da possibilidade da política favorecer uma classe média negra.

A ação afirmativa nas universidades brasileiras abrange diferentes grupos sociais, mas os mais beneficiados são os alunos egressos de escola pública: 60 das 70 universidades com sistemas de cotas, bonificação ou acréscimo de vagas (85%) direcionam a esse grupo; seguido dos pretos e dos pardos (denominados "negros" em alguns programas), em 40 universidades, significando, 58% das que têm ações afirmativas. Em terceiro, estão os indígenas, em 51% dessas universidades, em quarto e quinto, vêm os portadores de deficiência e participantes de programas de formação em licenciatura indígena. Por último, segundo Daflon, Feres Junior e Campos (2013, p. 4), outros grupos com composição de "nativos do estado ou do interior do estado em que a universidade se localiza, professores da rede pública, pessoas de baixa renda, pessoas originárias de comunidades remanescentes de quilombos, filhos de agentes públicos mortos ou incapacitados em serviço e mulheres".

Os primeiros procedimentos de ação afirmativa nas universidades estaduais, para Feres Júnior, Machado, Eurístenes e Campos (2017), foram a partir de leis estaduais, em que as instituições foram obrigadas a adotar as políticas criadas pelo legislativo estadual por imposição do poder executivo estadual. Entretanto, no decorrer do tempo, em anos posteriores, diversas instituições passaram a adotar suas próprias medidas de inclusão a partir de resoluções de seus respectivos conselhos universitários.

Machado, Bessa e Feres (2019) ressaltam que a política de ação afirmativa implantada pela Lei nº 12.711 sobre a reserva cotas para estudantes de escola pública, de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas já está implementada em todas as universidades federais. Outra iniciativa de democratização ao acesso às universidades federais é o Sistema de Seleção Unificada (SiSu), consolidado como o principal sistema de seleção para novos alunos, utilizado em 62 universidades, com 48 delas ofertando entre 81% a 100% de vagas pelo sistema, evidenciando que as políticas de democratização para o acesso ao ensino superior são respaldadas pelas universidades.

Na atualidade, várias ações têm sido implementadas para promover o ingresso ao ensino superior, sobressaindo os significativos progressos com enfoque no combate às desigualdades raciais e no acréscimo das oportunidades sociais. Desde o começo da

década, um crescente número de universidades públicas brasileiras vem adotando as ações afirmativas como um valioso instrumento de democratização para o acesso ao ensino superior, proporcionando o aumento do acesso de jovens negros às universidades como política de inclusão social.

4. Considerações finais

A educação formal ainda é reconhecida como uma ferramenta importante para a formação do capital humano e para garantir que as pessoas desenvolvam as competências e os conhecimentos que lhes possibilitarão obter melhores condições de vida. A aprendizagem é um processo contínuo ao longo da vida, por isso, o acesso à educação torna-se necessário como forma de garantir a isonomia social e a inclusão para parte dos brasileiros.

As ações afirmativas como políticas de inclusão são reconhecidas como um instrumento necessário no acesso ao ensino superior brasileiro. Os modelos de políticas afirmativas como, -as cotas raciais, as cotas sociais para alunos provenientes de escolas públicas visam à inclusão econômica, social e política de parcela da sociedade brasileira excluída, para que tenha como um dos direitos o acesso à educação, possibilitando justiça social, inclusão social e cidadania.

As universidades brasileiras se tornaram mais diversificadas tanto do ponto de vista socioeconômico quanto racial, étnico e cultural pela adoção das ações afirmativas, configurando um fator positivo pela maior parte daqueles presentes no ambiente institucional. O impacto das ações afirmativas para o acesso ao ensino superior no Brasil resulta na inclusão de grupos historicamente à margem da sociedade brasileira.

5. Referências

- Amaral, S. C. de S., Mello, M. P. de. (2013). *Políticas públicas de acesso ao ensino superior: avançando na análise da política de cotas com a utilização do ENEM/SISU na UENF*. Revista InterSciencePlace, v. 1, n. 3. Recuperado de <http://www.inter-scienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/238/235>
Acesso em: 05 fev. 2019.
- Castro, C. de M. (2019). *As Trapalhadas da Educação Brasileira*. Porto Alegre, Editora Penso.
- Brasil. (2014). *A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014*. Ministério da Educação. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192
- Daflon, V. T., Feres Junior, J., Campos, L. A. (2013). *Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico*. Scielo. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100015
- Duarte Filho, O. B. (2019). *Inclusão social na universidade brasileira: princípios e alternativas*. Recuperado de

http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/oswaldoduarte.htm

- Feres Júnior, J., Machado, M., Eurístenes, P., Campos, L. A. (2017). *Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2016)*. Levantamento das políticas de ação afirmativa, Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA). IESP-UERJ. Recuperado de <http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2017/12/Levantamento-Estaduais-2016-1.pdf>
- Lima Junior, A. T. (2019). *Igualdade Racial*. Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Rio de Janeiro, Brasil.
- Machado, M., Bessa, Á., Feres Júnior, J. (2019). *Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2003-2017)*. Levantamento das políticas de ação afirmativa, Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA). IESP-UERJ. Recuperado de <http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2019/08/Lev-2017-Fed.pdf>
- Neves, C. E. B. (2012). *Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão*. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES). Recuperado de <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1114.pdf>
- Schwartzman, S. (2006). *A questão da inclusão social na Universidade Brasileira*. Simon Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade – IETS. Recuperado de http://www.schwartzman.org.br/simon/nclusao_ufmg.pdf
- Spiel, C., Schwartzman, S. (2018). *A contribuição da educação para o progresso social*. Fundação Joaquim Nabuco. Recuperado de <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1721/1393>
- Theodoro, M., Jaccoud, L., Osório, R., Soares, S. (2008). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea.

A SAÚDE VAI À ESCOLA: A PROMOÇÃO DA SAÚDE EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

(Health goes to school: the promotion of health in pedagogical practices)

Leite da Silva Tanaka, Ana Paula

Universidad Autónoma de Asunción

Resumo

No que se refere a saúde nas escolas ou ações educativas em saúde, o Brasil desde 1889, época da Primeira República, já contava com medidas centradas no ensino de comportamentos e hábitos considerados saudáveis. Sendo assim sua continuidade foi dada no princípio do século XX, tendo em vista uma educação em saúde no desenvolvimento de uma “raça” sadia e produtiva, a partir da observação, exame, controle e disciplina na infância. Porém as condições reais de vida das crianças que estavam inseridas neste contexto, não visavam a saúde como uma consequência na qualidade de vida, mas sim as práticas pedagógicas que eram centradas em ações individualistas e focadas na mudança de comportamentos e atitudes. A escola é ambiente propício para a formação cognitiva e social dos indivíduos. Também é um local adequado para a promoção em saúde por meio da educação. Para tanto, é essencial desenvolver ações dentro da escola que ajudem na aprendizagem de conceitos relacionados à saúde, bem como, forneçam aos escolares alguns meios para que sejam protagonistas do processo saúde e doença, através de acesso amplo e integral aos serviços de saúde.

Palavras-chave: *promoção da saúde; práticas pedagógicas; saúde; escola.*

Abstract

With regard to health in schools or health education, Brazil since 1889, the time of the First Republic, had measures focused on teaching behaviors and habits considered healthy. Thus its continuity was given in the early twentieth century, with a view to health education in the development of a healthy and productive "race", based on observation, examination, control and discipline in childhood. However, the real life conditions of the children who were inserted in this context did not aim at health as a consequence on the quality of life, but at the pedagogical practices that were centered on individualistic actions and focused on changing behaviors and attitudes. School is a favorable environment for the cognitive and social formation of individuals. It is also a suitable place for health promotion through education. Therefore, it is essential to develop actions within the school that help in learning health-related concepts, as well as provide students with some means to be protagonists of the health and disease process, through broad and full access to health services.

Keywords: *health promotion; pedagogical practices; Cheers; school.*

1. Introdução

Este estudo intitulado “A SAÚDE VAI À ESCOLA: A PROMOÇÃO DA SAÚDE EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS” visa apresentar a intenção da integração da saúde e educação e o princípio de se educar para a saúde, pois sabe-se que os problemas de saúde são resultantes da instável situação educacional do país.

De acordo com O Programa Saúde na Escola - PSE este deve ser estendido aos educandos de todas as escolas da educação pública básica do país: estaduais e municipais

- A partir de 2013 podem fazer parte do PSE as
 - Creches (incluindo as conveniadas);
 - Pré escolas; - Ensino Fundamental; - Ensino Médio;
 - Educação de Jovens e Adultos.

Saúde e educação são constantemente evocadas quando a questão gira em torno das condições de vida. A interação entre elas, independentemente de onde ocorre – escola ou serviço de saúde – constitui um caminho importante para a conquista da qualidade de vida. A construção de práticas pedagógicas relacionadas a essa interação é um grande desafio frente às demandas que as escolas enfrentam. Para a saúde, a aproximação é bem-vinda. Essas práticas pedagógicas podem ser uma estratégia para evitar que tais questões sejam “medicalizadas”, ou seja, dependentes da oferta de serviços e bens de ordem médico-assistencial ou vistas de uma perspectiva normativa e higienista.

Assim, o que se pretende neste artigo é analisar a entrada da saúde nas escolas através de ações do Programa Saúde na Escola (PSE), classificá-las como práticas pedagógicas e, a partir daí, verificar se elas se alinham com a perspectiva da Promoção da Saúde (PS).

O Programa Saúde na Escola (PSE), política intersetorial da Saúde e da Educação foi instituído em 2007. As políticas de saúde e educação voltadas às crianças, adolescentes, jovens e adultos da educação pública brasileira se unem para promover saúde e educação integral (MEC, 2013, p. 3).

A base para o fortalecimento do programa é a articulação entre as redes de Atenção Primária à Saúde (APS) e a escola, com o intuito de integralizar as ações para formação da cidadania. Nesse sentido, dentre as ações do PSE, existem os componentes que são desenvolvidos no decorrer do ano com os alunos e profissionais, entre esses, avaliação das condições de saúde, prevenção de doenças ou agravos, promoção da saúde como a educação continuada e a capacitação dos profissionais da educação e da saúde (MEC, 2013).

Concernente a esse contexto, para promover um resultado positivo entre a integração da saúde e educação é necessário criar estratégias que viabilizem a interrelação entre o espaço escola e o espaço unidade de saúde no sentido de viabilizar as práticas educacionais interdisciplinares para sanar com a falta de informação, o que de fato ocasiona problemas sérios de saúde.

No Brasil, as ações educativas em saúde, para escolares estiveram presentes nos discursos oficiais a partir de 1889. Atualmente, a temática é relevante, pois é inegável o

papel da instituição em temas ligados à saúde. No presente estudo, o foco central não é o da defesa pelo início do estabelecimento de vínculos entre a escola e a promoção da saúde, mas essencialmente, da conceituação de saúde que está subjacente às ações que as escolas brasileiras já têm desempenhado.

A temática justifica-se mediante a relevância de discussões acerca das condições de acesso à saúde e à educação visando à melhoria das condições de vida social. A escola tem função importante nesse cenário, haja vista ter a possibilidade de estimular o desenvolvimento de hábitos saudáveis e ressignificar a qualidade de vida de seus estudantes.

Em relação aos objetivos, esses pautam-se em analisar a contribuição do Programa Saúde na Escola – PSE na perspectiva da promoção da saúde e qualidade de vida dos alunos e Realizar uma avaliação do Programa Saúde na Escola (PSE).

A parte metodológica encontra-se embasada em uma vasta revisão bibliográfica onde utilizou-se como aporte metodológicos livros, revistas e artigos científicos sobre a temática.

Através desse estudo conclui-se a importância de unir a saúde nas práticas educacionais como fatores contribuintes para um desenvolvimento saudável.

De acordo com Lopes, Nogueira e Lopes (2018, p. 774) as “políticas e programas públicos de saúde e de educação são fundamentais para a formação cidadã e para a melhoria da qualidade de vida e saúde da população”. Para Camelo (2012, p. 01) “A relação entre os setores de Educação e de Saúde possuem muitas afinidades no campo das políticas públicas por serem baseados na universalização de direitos fundamentais e com isso favorecem maior proximidade com os cidadãos nos diferentes cantos do país”.

O Programa Saúde na Escola (PSE) vem contribuir para o fortalecimento de ações na perspectiva do desenvolvimento integral e proporcionar à comunidade escolar a participação em programas e projetos que articulem saúde e educação, para o enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens brasileiros (PSE, 2011, p.06).

O Programa Saúde na Escola (PSE), foi criado com objetivo de promover a qualidade de vida das crianças em idade escolar que utilizam os serviços públicos educacionais (Brasil, 2007). O Programa consiste na prestação de serviços de Atenção Básica de Saúde pelo estado nas escolas públicas. “No horizonte do PSE, a escola é entendida como um espaço privilegiado para a educação e a saúde, valioso para a construção de indivíduos e comunidades ativas – responsáveis, conscientes e protagonistas de suas próprias condições de vida e saúde” (Barbieri e Noma, 2017, p. 164).

Por conseguinte, o PSE é uma política intersetorial do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, instituído em 2007, por decreto presidencial.

1. O PSE é uma política intersetorial do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação, instituído em 2007, por decreto presidencial.

2. A partir de 2007 o Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) passa a integrar o PSE.
3. O PSE deve ser estendido aos educandos de todas as escolas da educação pública básica do país: estaduais e municipais; a partir de 2013 podem fazer parte do PSE as: - Creches (incluindo as conveniadas); - Pré escolas; - Ensino Fundamental; - Ensino Médio; - Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2007).

Com a adesão do Município ao PSE cada escola indicada passa a ter uma Equipe de Saúde da Atenção Básica de referência para executar conjuntamente as ações.

As ações previstas como essenciais no PSE variam de acordo com o nível de ensino e estão compreendidas em três componentes: - Componente I: Avaliação das condições de saúde - Componente II: Promoção da saúde e prevenção das doenças e agravos - Componente III: Capacitação permanente dos profissionais de saúde e educação (Brasil, 2007).

Nesse pressuposto, as políticas de saúde reconhecem o espaço escolar como espaço privilegiado para práticas promotoras da saúde, preventivas e de educação para saúde, sendo necessário que as escolas preconizem ações que estabeleçam a entrada desses projetos no espaço escolar. “O PSE agrega valores ao ambiente escolar com ações de promoções à saúde e formação integral” (Santos, Silva e Nascimento, 2016, p. 02).

Nesse patamar, pode-se afirmar que:

A relação entre saúde e educação é capaz de permitir maior integração dos saberes acumulados por tais campos, uma vez que os processos educativos, assim como os processos de saúde e doença, incluem, igualmente, tanto conscientização e autonomia quanto a necessidade do desenvolvimento de ações coletivas e de fomento à participação (Machado, et al, 2016, p. 41).

Quando a escola passa a fazer parte do PSE ela deve qualificar seu Projeto Político Pedagógico para inclusão de novas abordagens do PSE, de maneira transversal; ou seja, envolver no dia a dia escolar conteúdos de forma transversal que abordem as questões relacionadas a saúde. No entanto, se o Projeto Político Pedagógico já presumir ações dessa magnitude são essas que devem ser consideradas como ações do programa.

Para que essa interação seja formada produtivamente é recomendado que o PSE participe de forma conjunta com as ações estabelecidas pela escola, como: participem do planejamento das ações; realizem as ações conjuntamente com a escola quando necessário; participem da avaliação das ações; e mantenha a Equipe da Escola informada quanto aos encaminhamentos de saúde dos educandos.

Nessa perspectiva em que o PSE está inserido, para auxiliar e fornecer suporte aos professores e educadores no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de estratégias preventivas de doenças, as atividades do PSE deverão ser realizadas em territórios definidos de acordo com a área de abrangência em questão, objetivando a criação de núcleos de apoio e ligação entre os instrumentos públicos da saúde e da educação,

ocupando-se do ambiente escolar para o desenvolvimento das atividades, bem como dos meios disponíveis pelos serviços de saúde (Brasil, 2017).

De acordo com os PCN, através do trabalho rotineiramente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país, os educandos - dentre muitas outras habilidades - deveriam ser capazes de situar-se no mundo como cidadãos conscientes de seus direitos e deveres políticos, civis e sociais, capazes de adotar no dia-a-dia atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e que, especificamente em relação à saúde, estejam aptos a "conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva.

Assim posto, em vez de ações pontuais e isoladas, a melhor contribuição que a saúde poderia oferecer à educação reside na possibilidade de uma ação integrada e articulada, que de maneira crítica e reflexiva possa significar oportunidade de atualização dos educadores, capacitando-os para a tarefa de ministrar o discurso sobre orientação à saúde de forma transversal e interdisciplinar na escola.

Outra relevante participação dos técnicos de saúde se justifica na dinâmica escolar do ensino básico, fomentando junto à associação de pais a criação de comissões locais de educação e saúde que deem conta de interagir junto ao núcleo familiar e comunitário na criação de condições favoráveis da qualidade de vida da comunidade escrita ao entorno escolar. Soma-se a isso, por fim, a atenção integral à saúde de cada um dos educandos.

2. Metodologia

Gil (2008, p. 02) define o que seria método “como o caminho para se chegar a determinado fim. E método científico como o conjunto de procedimentos intelectuais e técnicos adotados para se atingir o conhecimento”. O conhecimento científico nada mais é do que um conhecimento diferente dos demais porque possui características de verificabilidade. E para se chegar a esse conhecimento é necessário um método que permita ao investigador chegar a esse determinado conhecimento científico.

Para Marconi e Lakatos (2003, p. 83) método científico é “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Mediante aporte teórico desses autores, definir o método de pesquisa é justamente encontrar um meio de responder o problema central da pesquisa, assim, o método utilizado necessita ser condizente com o que se pretende investigar.

Diante abordagem que caracteriza um estudo científico, essa pesquisa encontra-se embasada em uma pesquisa de caráter bibliográfico e foi realizada da seguinte forma:

Primeiramente foi realizado um levantamento sobre a problemática já existente sobre o tema, ou seja, precisamos saber o que já existe sobre o Programa Saúde na Escola - PSE. Em seguida fizemos um levantamento sobre os principais autores que abordam as questões relacionadas as contribuições da saúde dentro do ambiente educacional. Logo após fizemos um vasto estudo bibliográfico e traçamos nossas devidas inferências sendo capazes no final desse estudo traçar as devidas considerações.

3. Resultados e discussão

Em relação a esse estudo, absorvemos resultados positivos sobre um tema tão importante e tão debatido atualmente. Portanto, espera-se que os resultados sejam de fato correspondentes aos estudos teóricos e nos mostre que realmente existem contribuições efetivas do Programa Saúde na Escola – PSE no meio educacional.

Como se trata de um estudo teórico, fato esse que corresponde a uma pesquisa em andamento, esperamos que o PSE possa:

- Promover o protagonismo infanto-juvenil e fortalecer os vínculos comunitários;
- Qualificação dos profissionais de saúde e educação;
- Valorização do lugar social do profissional da educação;
- Ampliar os fatores de cuidado e proteção social;
- Reduzir o consumo de álcool, tabaco, crack e outras drogas e impactar no retardamento do início do consumo de drogas;
- Favorecer relações interpessoais cooperativas e inclusivas no espaço escolar;
- Impactar na redução da evasão escolar e na melhoria do rendimento.

4. Conclusões

Conclui-se que a intervenção da saúde na escola não é algo relativamente novo, existem vários registros tanto memoriais como documentais que mostram a saúde dentro do meio educacional exercendo seu papel preventivo, curativo e informativo.

Constatou-se ao final desse estudo que a saúde é uma grande contribuição quando inserida nas práticas escolares, pois ela é capaz de transformar os conceitos já estabelecidos tradicionalmente pelos alunos.

Por meio da saúde, é possível informar e conscientizar os alunos sobre diversas doenças e também como preveni-las. Basta apenas a escola se dispor e abrir as portas da instituição e permitir esse acesso tão importante para os indivíduos que estão em fase de desenvolvimento.

Ficou perceptível que a saúde e a educação sempre estiveram interligadas, pois um bom nível educacional faz com que a população possa ter possibilidades de um conhecimento mais amplo sobre o processo saúde-doença, e assim, tenha uma vida mais saudável. O Programa Saúde na Escola vem exercendo esse papel com eficácia, pois através desse programa os alunos têm acesso a várias contribuições que melhoram sua qualidade de vida. Com o Programa Saúde na Escola - PSE inserida no cenário da escola, é possível a formulação precoce do diagnóstico das fragilidades apresentadas e implementar ações de promoção à saúde e prevenção de doenças mais eficazes.

No tocante à realidade brasileira, especificamente no que diz respeito à educação em saúde na escola, entendemos ser necessário ao profissional de saúde sensível à questão de planejar/implementar/avaliar tais ações junto com os educadores ter um olhar crítico da estrutura e funcionamento do ensino básico. Nessa perspectiva, se inserem as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao prescreverem os temas afeitos à saúde como transversais e interdisciplinares, portanto como um discurso do cotidiano escolar, a ser feito pelos educadores, sob múltiplos olhares.

Assim, cabe aos protagonistas da saúde entender que a participação dos mesmos no processo de educação em saúde na escola só se justifica se implementado, menos como ações pontuais de educação à saúde na escola, porém, na potencialização da ação do educador em sala de aula - o que se dá através da oferta de cursos de formação continuada ou atualização voltada para os mesmos.

5. Referências

- Barbieri, A. F.; Noma, A. K. (2017). A função social do Programa Saúde na Escola: formação para a nova sociabilidade do capital? *Perspectiva*, v. 35, n. 1, p. 161-187.
- Brasil. (2007). *Decreto nº. 6286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE*. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brasil. (2017). *Ministério da Saúde. Caderno do gestor do PSE / Ministério da Saúde, Ministério da Educação*, Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: . Acesso em: 24 set. 2017.
- Camelo, L. V. et al. (2012). *Lazer sedentário e consumo de alimentos entre adolescentes brasileiros: Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. Cadernos de Saúde Pública*, v. 28, p. 2155-2162.
- Campoy, T. A. (2018). *Metodología de la investigación científica*. Ciudad del Este (py) U.N.C. del Este.
- Minayo, S.M. C.; Deslandes, S. F.; Gomes, R. (2011). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Editora Vozes Limitada.
- Gil, A. C. (2002). *Como classificar as pesquisas. Como elaborar projetos de pesquisa*, v. 4, p. 44-45.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA.
- Lopes, I. E; Nogueira, J. A. D; Rocha, D. G. (2018). *Eixos de ação do Programa Saúde na Escola e Promoção da Saúde: revisão integrativa. Saúde em Debate*, v. 42, p. 773-789.
- Machado, W. Divino et al. (2016). Programa saúde na escola”: um olhar sobre a avaliação dos componentes. *SANARE-Revista de Políticas Públicas*, v. 15, n. 1, 2016.
- Marconi, M. A. L. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*, v. 5.
- Santos, T. F.; Silva, J. F.; Nascimento, M. B. C. (2016). *Programa Saúde na Escola: contribuições e limites na perspectiva dos professores. VII simpósio internacional de educação e comunicação (simeduc)*.

NARRATIVAS DIGITAIS: DESENVOLVIMENTO DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS ATRAVÉS DAS METODOLOGIAS ATIVAS, SENDO O ALUNO PROTAGONISTA.

Frederico Panzarin, Ivone Colú

Resumo

Este trabalho de investigação partiu da constatação segundo a qual os alunos do primeiro ano do Ensino Médio, apresentavam problemas ligados a aprendizagem da leitura e escrita, situação que levou a refletir sobre as estratégias para diminuição das dificuldades e defasagem dos conteúdos. De acordo com os conceitos é classificada como uma pesquisa descritiva, foi desenvolvida com enfoque qualitativo, tendo como objetivo geral analisar as metodologias que os docentes utilizam para diminuição das dificuldades de leitura e escrita.

Os objetivos específicos consistem na identificação dos fatores que estão na base das dificuldades de aprendizagem da escrita, as estratégias ativas utilizadas pelos professores para a reduzir as dificuldades de aprendizagem. A pesquisa proporciona a abordagem de um assunto inerente a um fenômeno educativo instalado na sociedade brasileira e com expressão significativa no contexto escolar.

Logo, percebe-se que há necessidade que os docentes buscam metodologias ativas e inovadoras, e esteja munida de profissionais qualificados para ministrar o problema identificado.

Palavras-chave: *dificuldades, metodologias, inovadoras e aluno.*

1. Problema

Atualmente, falar de dificuldades na compreensão da leitura e escrita é pertinente, por remeter o processo de ensino que envolve a planificação dos conteúdos, as estratégias, metodologias de ensino, recursos didáticos, além das habilidades e competências dos professores e do nível de inteligibilidade do aluno. É um tema que desperta preocupação entre profissionais da educação, por constituir um dos requisitos fundamentais na formação de sujeitos autônomos e cidadãos críticos. As competências de ler e escrever convenientemente, é uma das exigências do atual estágio de desenvolvimento social, concebido como a era do conhecimento.

Segundo Freire (1996), dar ênfase à reflexão sobre a leitura e a escrita deve ser um compromisso de toda escola. O compromisso de toda escola em ensinar a ler escrever constitui condição dispensável á formação do estudante e ao exercício da cidadania. Uma das melhores formas de dominá-las é na escola, onde se encontram planos curriculares e profissionais com a missão de ensinar o indivíduo aprendê-la.

É sob esta perspectiva que se decidiu abordar o recurso de aprendizagem histórias em quadrinhos para diminuição das dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita dos alunos, pois a necessidade de aprender a ler e escrever, no entanto vai além das capacidades dos indivíduos, sendo essencial no processo escolar para o desenvolvimento

e base para obtenção de novos saberes. E com a inserção do gênero narrativo, é possível ampliar o repertório e diminuir a defasagem de leitura e escrita.

Mediante esse contexto se faz pertinente questionar as seguintes questões investigativas: Quais os fatores que contribuem para as dificuldades em leitura e escrita? As metodologias ativas aplicadas na elaboração das histórias em quadrinhos contribuem para o desenvolvimento das habilidades e competências da fluência leitora e escritora? Os educandos com dificuldades, necessitam das atividades diversificadas como histórias em quadrinhos para aprimorar a fluência leitora e escritora? As histórias em quadrinhos são fatores que contribuem no processo de aprimoramento da aprendizagem?

Dessa forma, para se obter as respostas a esses questionamentos da presente investigação, o foco central se emerge em torno da problemática: Como a gênero textual histórias em quadrinhos vem sendo trabalhado para aprimorar a leitura e escrita, com os alunos do 6º ano do ensino fundamental- anos finais?

2. Objetivos

Objetivo Geral: Analisar a histórias em quadrinhos digitais suas influências e as melhorias de ensino aprendizagem na leitura e escrita dos alunos.

2.1 objetivos específicos

- ❖ 1– Relatar às bases teóricas que sustentam os aspectos relativos às metodologias aplicadas a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos.
- ❖ 2 – Descrever a interpretação e escrita das narrativas frente às histórias em quadrinhos dos alunos
- ❖ 3 – Dissertar a prática das histórias em quadrinhos como fonte de aprimoramento e contribuição do processo de motivação da aprendizagem em relação à fluência leitora e escritora dos.

3. Justificativa

As narrativas digitais, pelo fato de usarem diferentes recursos das mídias e das tecnologias digitais, criam também oportunidades para o desenvolvimento do letramento digital.

Arte de aprimorar a fluência leitora e escritora é uma missão árdua, por isso um dos maiores desafios encontrados nas diversas etapas e segmentos de ensino. Destacamos a opção pelo tema e estudo, em virtude da importância que leitura e a escrita possuem no contexto escolar e principalmente no cotidiano do ser humano, desde a antiguidade vem procurando, meios signos e linguagens para expor suas ideias, mensagens, registros para se comunicar e integrar na sociedade. No entanto, as duas modalidades leitura e escrita são ações que se complementam no desenvolvimento das habilidades e competências, e o domínio dessas ações tornam-se a base fundamental para apropriar-se do conhecimento, e conseqüentemente a fonte para a inclusão do indivíduo no mundo letrado.

A relevância para a área de investigação ocorre pela necessidade de ampliar nossos conhecimentos acerca do que tem relativamente pouco explorado, por profissionais que não estão preparados e especializados em trabalhar com o processo de dificuldades de aprendizagem dos alunos no processo de ensino. O educando apresenta-se dificuldades de leitura e escrita, pois esta situação é visualizada durante o percurso da escolaridade.

Esta construção sistematizada dos conhecimentos teóricos e práticos é perceptível quando o educando apresenta dificuldades em compreender o processo e estruturação semiótica dos gêneros textuais.

As contribuições deste estudo poderá trazer apoio e suporte relacionado ao conhecimento técnico e científico aos profissionais, para que possam identificar em tempo hábil e solucionar a dificuldade de aprendizagem, minimizando assim os problemas como retenção e a evasão escolar. Além disso, a realidade encontrada, é perceber que as defasagens de leitura e escrita no decorrer do processo ensino aprendizagem, dificulta o entendimento dos gêneros textuais em todas as instâncias. Desse modo, a investigação visa entender a dinâmica do processo de aquisição da linguagem através das histórias em quadrinhos, tendo como principal fundamentação o recurso do gênero textual.

De acordo com Brasil (1997), os Parâmetros Curriculares Nacionais, e mais recentemente Brasil (2017), e com a Bncc (2018), os gêneros narrativos como as histórias em quadrinhos (HQs) são recomendadas para incentivar a leitura e escrita, e isso permite que o professor utilize esse gênero literário na sua prática pedagógica, como forma de trabalhar as diversas linguagens.

4. Breve marco teórico e referencial em relação as histórias em quadrinhos.

O marco referencial vem demonstrar uma abordagem na construção histórica das relações entre a fluência leitora e escritora com intermédio do recurso histórias em quadrinhos, que ganhou destaque de forma peculiar no Brasil, tendo como influência em todos os lugares do mundo no século XIX, sendo referência em vários campos, e acima de tudo a inserção do gênero no ensino de língua portuguesa, possibilitou abordagens significativas para o aprimoramento dos conhecimentos. Além disso, o ensino de Língua Portuguesa tem por finalizada desenvolver os sinalizadores da leitura e escrita, para oportunizar as habilidades de ensino- aprendizagem.

A inclusão das HQs em sala de aula começou com pouca aceitação, pois havia certo receio de utilizar um material que se demonstrava com inadequado para ajudar no trabalho em sala de aula, na aprendizagem das crianças e jovens. (RIBEIRO, 2018, p.24).

Para que a leitura ocorra de forma autônoma há necessidades de estabelecer metodologias diversificadas, tendo como suporte os gêneros textuais. Neste cenário as histórias em quadrinhos contribuem para a melhoria do processo de ensino aprendizagem aplicadas em sala de aula por ser um gênero lúdico e interativo.

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequadas a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes. [...] histórias em quadrinhos mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o

texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BNCC, 2018, p. 169)

A implantação desta prática pedagógica educativa através das histórias em quadrinhos norteiam diversas singularidades, tendo como modalidade básica, o despertar da leitura e a autenticidade do gênero narrativo.

O grau de envolvimento com uma personagem ou um universo ficcional, em função da leitura de livros e HQs anteriores, da vivência com filmes e games relacionados, da participação em comunidades de fãs etc., pode ser tamanho que encoraje a leitura de trechos de maior extensão e complexidade lexical ou sintática dos que os em geral lidos. (BNCC, 2018, p.77)

Conforme a Bncc (2018), o gênero narrativo histórias em quadrinhos tem como fundamento articular o pensamento criativo, as emoções e a subjetividade em diversas áreas dos conhecimentos. O processo de criação é relevante, permite que os alunos sejam protagonistas, cuja à meta é o enriquecimento do vocabulário e o aprimoramento da leitura.

Nesta perspectiva, os argumentos representados na sequência dos gêneros, especialmente na concepção das narrativas histórias em quadrinhos, contém uma linguagem apropriada para aprendizagem das diversas faixas etárias. Esta visão se instaurou quando foi visualizada e contemplada como benefícios para o enriquecimento e aperfeiçoamento do conhecimento sistemático. “A utilização dos quadrinhos em sala de aula abriu inúmeras possibilidades de discutir e praticar a leitura e a escrita, além de fomentar o processo criativo dos alunos para produzirem suas próprias HQ” (Almeida, 2019, p.11). Na construção das histórias em quadrinhos não há restrições de dados a ser contemplados, as metodologias consistem em representar as ideias, permitindo inserção de recursos gráficos e linguísticos, com objetivo de incentivar o aluno em ampliar seu potencial cognitivo referente a leitura e a escrita.

A relação entre o verbal e o visual estabelecida na linguagem dos quadrinhos permite uma melhor assimilação sobre o que é tratado, até aqueles que não dominam a decodificação do código escrito têm a oportunidade de interagir com as HQs através de uma leitura das imagens que compõem a obra. Esse aspecto evidencia que o código visual pode se sobressair ao código linguístico. (ANDRADE, 2019, p.16)

Através da interação verbal dos gêneros histórias em quadrinhos, é possível compreender os elementos linguísticos, desenvolver habilidades de leitura por ser um gênero ilustrativo, permite analisar de diversos ângulos o desenvolvimento da linguagem, pois nesta relação é possível potencializar e descrever inúmeras circunstâncias vivenciada tanto visual como verbal.

Entre tantos gêneros textuais que fazem parte do mundo contemporâneo, destacamos as Histórias em Quadrinhos (HQs) por ser uma que realiza a

integração entre a linguagem escrita e a linguagem visual. (Silva, 2016, p.16).

Os gêneros textuais histórias em quadrinhos tem a função de desencadear momentos prazerosos no período da escrita, o escritor descreve as situações adquiridas, pois ao observar a exposição dos desenhos ele realiza transcrição dos fatos através da linguagem escrita. Com isso, é possível que o escritor insira propriedade dos seus argumentos com o propósito de transmitir uma mensagem contextualizada ao leitor, ocorrendo à interação entre escrita e leitura.

Marcuschi (2008) defende que o gênero é um artefato cultural importante como parte integrante da estrutura comunicativa da nossa sociedade. Ele afirma que “é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, assim como é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Mediante a inserção do gênero, a prática produtiva verbal de textos se torna significativa, pois é possível abordar conceitos essenciais para que o processo de aprendizagem se desenvolva, criando assim um cenário de compreensão e elaboração dos saberes adquiridos para a unificação entre o texto e contexto verbal e não verbal. [...] o processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo [...] (Freire, 2011, p.p. 19-20).

Nesta trajetória do aperfeiçoamento da leitura e escrita, há necessidade de contextualizar os conhecimentos prévios vivenciados no mundo, pois as duas modalidades encontram-se em todos os espaços da escolaridade, sendo indispensável o exercício para a compreensão textual, com propósito de resgatar o interesse, estimular e despertar o pensamento senso crítico.

Segundo Vergueiro (2010), as HQs podem ser utilizadas nas diversas atividades para colaborar na compreensão de assuntos complexos em que os alunos apresentam pouco interesse.

De acordo com Vergueiro (2004), as HQs surgiram nos Estados Unidos e, juntamente com o cinema, se tornaram o meio de divulgação e comunicação em massa mais importante do século XX. Por isso, além de entreter, elas também têm um forte papel na construção de opiniões, influenciando diretamente o campo da educação, seja como recurso pedagógico seja na formação de ideias. Desta forma, Ramos (2009), considera os quadrinhos como um hipergênero, que comporta outros gêneros literários, tais como as tirinhas. Ao ler quadrinhos, o estudante utiliza linguagem verbal e visual, o que pode ser mais prazeroso, além de possibilitar melhores resultados na aprendizagem. “as relações entre fala e escrita são uniformes, constantes e universais, ou se elas são diversificadas na história, no espaço e nas línguas” (MARCUSCHI, 2010, p. 26).

[...] há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano de crianças e jovens, sua leitura sendo muito popular entre eles. [...]. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico. (BARBOSA, 2004, p. 21)

Ao trabalhar as histórias em quadrinhos no processo de aprendizagem da leitura e escrita, possibilita os alunos se apropriarem dos conhecimentos críticos, pois é um recurso que desafia o aluno aprimorar a fluência leitora e escritora por ser um gênero que vincula expressões verbais e não verbais. Organizadas em diversas linguagens, as histórias em quadrinhos viabilizam diferentes contextos que produzam informações vinculadas aos temas da leitura e da escrita.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais afirmam:

A etapa da Educação básica no Art. 21. Parágrafo único. Essas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para sujeitos com características que fogem à norma, como é o caso, entre outros: I - de atraso na matrícula e/ou no percurso escolar; II - de retenção, repetência e retorno de quem havia abandonado os estudos. (BRASIL, 2013, p. 81)

Para garantir o aperfeiçoamento dos conhecimentos das modalidades de leitura e escrita, há necessidade que os alunos apropriem dos conteúdos de forma crítica, interativa e construtiva, para que ele não se sinta desmotivado e não compareça nas aulas, ocorrendo assim à evasão ou repetência, por não reconhecer a estruturação e compreender as normas da Língua Portuguesa em relação ao gênero textual.

4.1. Inserção das narrativas digitais, utilizando o gênero histórias em quadrinhos.

O objetivo de trabalhar a produção escrita é tornar o aluno proficiente produtor de textos, possibilitando-lhe produzir diferentes registros e tipos de textos, de variados gêneros da tipologia narrativa digital. No entanto, ao elaborar os quadrinhos no portal educacional, permitiu-se ao educando utilização a imaginação com ilustrações e escritas interativas vivenciadas durante o percurso de construção do gênero textual narrativos, permitindo utilizar recursos coesivos para as estruturações do campo semântico.

Ao integrar a dimensão lúdica ao ensino de produção textual, o principal aspecto é a possibilidade de estabelecer um espaço de convívio agradável, verdadeiramente interativo, em que os agentes da sala de aula se mostrem em sua personalidade, como quem sente, brinca, chora, ri, imagina, mas também trabalha...” (Passarelli, 2012, p.177).

O exposto trabalho com gênero narrativo visa articular e abordar os conteúdos desenvolvidos e as situações vivenciadas dos educandos, interdisciplinar, aprimorando os conhecimentos prévios e as relações vivenciadas na rotina escolar.

Segundo orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), “Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto (...)”.

Para que esses objetivos sejam alcançados, é muito importante planejar bem a maneira com que a obra escolhida será abordada e trabalhada. O simples fato de indicar

um livro e solicitar uma prova a respeito dele ou um trabalho que não aproxime o aluno de sua história, possivelmente não envolverá a criança na leitura e não irá surtir os efeitos desejáveis.

Por meio da leitura, o ser humano consegue se transportar para o desconhecido, explorá-lo, viajar para lugares imagináveis sem sair do lugar; decifrar os sentimentos e emoções que o cerca e ainda vivenciar experiências que propiciam conhecimentos significativos para seu processo de aprendizagem e os solidificam. Assim, pensamos ser dever da escola promover momentos que possam despertar nos educandos o gosto pela leitura, o amor ao livro e a consciência da importância de se adquirir o hábito de ler.

No entanto, no período de desenvolvimento prático foram formados grupos compostos de aproximadamente 20 componentes para pesquisa. Houve a elaboração de Foi realizada a montagem de cartazes antes da oficina de texto sobre: **O que você fez para seu planeta hoje?** Durante a montagem foi realizada a reescrita com o uso do dicionário, foi perceptível as dificuldades encontradas em descrever sobre o assunto pertinente. Mediante as explicações intensifiquei o uso de textos informativos sobre os problemas da atualidade.

No que se refere às pesquisas teóricas referentes às diversidades encontradas, no percurso das pesquisas os alunos irão realizaram anotações pertinentes às informações encontradas na horta para desenvolver habilidades de leitura escrita. O professor não precisa ser um especialista, mas precisa se apropriar pedagogicamente das linguagens, principais interfaces, aplicativos e recursos das tecnologias digitais para desenvolver um trabalho crítico e com qualidade, para não ficar na superficialidade de uma instrumental.

Além disso, após a discussão e debate foi realizado um rascunho em caderno da narrativa sobre a pesquisa, após a correção do professor o aluno montará um gibi utilizando os conhecimentos prévios enfocando a narrativa com balões. (as imagens podem ser ilustradas).

A estratégia para elaboração do gibi possui em formato de narrativa, individual de caneta azul ou preta. No entanto, foi apresentado aos educandos, para conclusão do trabalho foi solicitado o Portfólio e o gibi.

No entanto, os métodos a ser incorporados estão presentes no processo de construção do planejamento, pois o docente deve planejar as atividades de acordo com a realidade vivenciada pelo aluno, valorizando os conhecimentos prévios e as circunstâncias práticas. Que permite pensar, refletir e agir de acordo com os fatos direcionados aos educandos.

... O aspecto educativo da ludicidade destaca o valor dos métodos ativos, que não devem se reduzir, por exemplo, a jogos de palavras cruzadas, atividade específica do lúdico instrumental; considerada que é mais pertinente propor às crianças atividades reais, desde que adequadas em relação à sua idade, às suas motivações e possibilidades... (Passarelli, 2012, p.177).

Mediante as ações planejadas e apresentadas aos alunos, é possível desenvolver as habilidades e competências de acordo com as diretrizes encontradas no contexto educacional e processo de ensino aprendizagem.

Nesta perspectiva, o trabalho com gêneros textuais gibis, é possível verificar os equívocos e incentivar os alunos a aprimorar as defasagens encontradas no percurso da construção da escrita. Foi verificado que alunos, após a construção do gibi melhorou a leitura e a escrita, coesão e coerência no processo da elaboração do gênero narrativo, pois se tinha com meta despertar a capacidade de concentração e atenção nas atividades determinadas, no percurso de aprimoramento do conhecimento.

4.2 Diagnósticos para construção da narrativa digital do gibi.

O presente trabalho foi desenvolvido unidade de ensino em São Paulo. No entanto, a produção transcorreu no Ensino Médio, com aproximadamente 20 alunos de com a faixa etária de 15 anos, correspondente ao primeiro ano que possuíam acesso ao portal Educacional pertencente à Editora Positivo. No entanto, era perceptível a participação para construção deste trabalho. Nesta perspectiva, inseri este trabalho digital baseado nas dificuldades encontradas no processo de aprendizagem, onde educandos apresentam defasagem da fluência leitora e escritora.

No entanto, foi verificado que o processo de desenvolvimento dos alunos no decorrer do projeto apresentava dispersão, falta de concentração e interesse em realizar as atividades. Após incentivar os alunos na elaboração das atividades foi notável que os alunos necessitavam de atividades inovadoras relacionadas ao processo de aprendizagem. Mediante esta situação inseri este projeto com intuito de desvendar as dificuldades que estavam travadas no processo de aprendizagem. Um dos fatores que os alunos apresentavam era o receio em expor as ideias, pois possuía uma bagagem restrita ao vocabulário das palavras e estruturação das frases de acordo com as normas da Língua Portuguesa.

No entanto, para amenizar o avanço da escrita, implantei o gênero narrativo gibi, por ser uma linguagem de fácil compreensão das sequências das histórias. No percurso de acessibilidade do gibi, foram realizadas montagem dos recortes das histórias gibi. Solicitei ao educando que realizasse a montagem da história com coesão e coerência. Em primeira instância os alunos apresentavam dificuldades, porém com suporte do grupo eles conseguiram realizar a montagem das histórias com introdução, desenvolvimento e conclusão. Houve a leitura e contagem oralmente da história de diversas formas.

A unidade escolar ofereceu condições para o desenvolvimento, disponibilizando recursos de sala de informática, sala de leitura. Sempre obtive apoio e incentivo da coordenação e direção para o aprofundamento do projeto.

... A condição básica e fundamental para um bom ensino de leitura na escola é a de restituir-lhe seu sentido de prática social e cultural, de tal maneira que os alunos entendam sua aprendizagem como um meio para ampliar suas possibilidades de comunicação, de prazer e de aprendizagem e se envolvam no interesse por compreender a mensagem escrita... (Colomer E Apud, & Camps, 2002, p.90).

O diagnóstico aplicado para verificação dos conhecimentos com duração de aproximadamente de seis meses foi através das sondagens das produções textuais de

forma construtivista. Durante o manuseio de diversos tipos de gibis e a realização das leituras, alguns alunos não conseguiam ler e realizar a reescrita das atividades.

Solicitei que praticassem em casa juntos com os pais: as leituras e as produções. Com essa interação houve rendimento satisfatório para o processo da construção da aprendizagem de forma significativa. Todos os alunos aproveitaram a inserção do projeto, pois a partir da implantação das atividades foi nítido o interesse em querer realizar as atividades solicitadas no percurso das aulas de forma interdisciplinar. Alunos que apresentavam defasagens de conteúdos, começaram a despertar o interesse pelo processo da construção da aprendizagem. As montagens e esboços do projeto foram realizados juntamente com os alunos, onde eles participaram dando sugestões, neste período de reestruturação foram despertadas interesse dos alunos, pelo motivo que eles teriam que descrevem sobre assuntos que eles vivenciaram no decorrer da vida individual. Os rascunhos das produções eram realizados em caderno de acordo com os debates pesquisas realizados em torno da trajetória e compartilhamentos, visto que o tema do relato, tinha-se como propósito descrever sobre o ambiente que os alunos moravam, no entanto as ideias oriundas surgidas de escrita e oralidade demonstravam a defasagens de alguns alunos.

Em relação ao desenvolvimento, foram implantados atendimentos individualizados e as dinâmicas de grupos para o aperfeiçoamento dos aspectos cognitivos, diversos trabalhos ocorreram mediante pesquisas de jornais existentes e discussões coletivas.

Foram necessárias adaptações, pois encontramos obstáculos, no entanto foram contornados, como por exemplo aceitação de alguns pais em colaborar com a escrita. O principal objetivo era reconhecer que as aulas cedidas eram para pesquisas e ampliação dos conhecimentos sistematizados.

O momento significativo foi quando um educando reconheceu que a cada pessoa tem um modo de se expressar, mas na hora da escrita tínhamos que utilizar a gramática, sendo ela a fonte para a escrita de um bom português. Pois através da pesquisa da gramática e do dicionário tínhamos estes como referência para o aprimoramento pedagógico.

Notei que através das atividades narrativas lúdicas digitais, os alunos demonstram-se interesse em desenvolver o processo de ensino aprendizagem: Um aluno mencionou "... Professora, estas aulas foram as melhores aulas que tive na vida, foram diferentes, nós aprendemos muito mais com as aulas práticas de produção textual, acredito que vamos utilizar esta experiência para o resto da vida..."

Contudo, o desenvolvimento dos trabalhos, transcorreu em meio de várias pesquisas e reescritas de textos, as estratégias aplicadas para correção eram: coletivas e individuais.

A seção de Projetos Colaborativos traz para o Educacional o espírito da Pedagogia dos Projetos, explorando inovadoras possibilidades de autoria e de comunicação que as tecnologias oferecem.

Nossas propostas envolvem centenas de turmas de nossa rede de escolas em situações de pesquisa, de diálogo, de troca, de criação e produção de materiais para consulta recíproca.

Ao inscrever sua turma em um Projeto Colaborativo, o(a) professor(a) encontra um cronograma específico, com número de etapas, datas e materiais a serem desenvolvidos, envolvendo a produção de textos, de vídeos, de imagens e de áudios. Cada projeto possui uma tutora designada, disponível para esclarecer dúvidas e que envia mensagens, por e-mail, para cada professor(a) que inscreve sua turma.

A participação em um ou mais Projetos Colaborativos permite trabalhar uma série de conteúdos e de competências, e promove situações que abrem espaço não apenas para novas aprendizagens, mas também para a ampliação de horizontes geográficos e culturais.

4.3 Avaliação do processo de elaboração do gibi.

Foi transcorrida durante o percurso. As aplicações das atividades avaliadas foram através das pesquisas, e análises, onde pude constatar que a evolução dos educandos transcorreu de forma gradativa. Foi notável aprendizagem, pois se tornaram leitores assíduos de livros e jornais e a expressão da escrita das produções solicitadas se tornaram mais contextualizadas. O interesse em desenvolver as atividades.

Nesta perspectiva, o processo de formação ocorreu de contínua e formativa, possibilitando aos alunos autonomia e reconhecimento dos conhecimentos prévios. Observar em todo tempo durante e depois destas atividades as crianças buscam espontaneamente a leitura de gêneros narrativos e com que frequências, se comentam as histórias preferidas e se adquiriram o hábito de levá-los emprestado para casa.

Observar cada etapa se foi bem trabalhada caso tenha necessidade, buscar alternativas para o sucesso do projeto. Observação diária do desempenho; Verificar a capacidade de leitura e interpretação de textos e diálogos; Verificar a habilidade auditiva; Verificar a pronúncia e a destreza oral; Verificar o conhecimento gramatical. **Proposta alternativa para alunos de inclusão** Materiais alternativos e ilustrativos, atividades diversificadas de escrita e pronúncia com atendimento individualizado e personalizado.

5. Conclusão

As Histórias em quadrinhos (gêneros narrativos), devido a sua diversidade de linguagem e riqueza artística, possibilitam muitos momentos prazerosos na complexa tarefa do ensino e aprendizagem da língua escrita. Cabe à escola utilizá-la de forma lúdica para estabelecer uma relação harmoniosa entre professor, aluno e texto.

As escolas precisam resgatar a prática da leitura, especialmente no Ensino Fundamental, por ser nessa faixa etária que a criança aprende a gostar de ler ou não. Precisa-se desenvolver uma prática de leitura prazerosa, sem cobranças de entendimento dos textos através de avaliações cansativas.

No entanto, é importante que o aluno seja valorizado como pessoa e tratado de modo personalizado. A ele devem ser proporcionadas oportunidades de experimentar, pensar, comparar, criar hipóteses, estabelecer regras e aprender através do erro. O conhecimento não é pronto e por isso a aprendizagem é construída constantemente.

O professor pode ser um investigador, pesquisador, desafiador, questionador, crítico, estimulador, criativo e dinâmico procurando avaliar sua prática pedagógica e de seus resultados.

6. Referências bibliográficas

- Alvarenga, E. M (2019), Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa. Normas técnicas apresentação de trabalhos científicos. 2ºed. Assunção. Paraguai
- Andrade, I. J. M. (2019) As HQS na escola: disseminando saberes e compartilhando aprendizagens /. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Pedagogia, Garanhuns, BR – PE. Recuperado em http://hdl.handle.net/123456789/986file:///C:/Users/pc/Documents/ARTIGOS%20HIST%C3%93RIAS%20EM%20QUADRINHOS%202019/DSpace%20da%20UFRPE_%20As%20HQS%20na%20escola_%20disseminando%20saberes%20e%20compartilhando%20aprendizagens.html Acesso em 14 de julho de 2019.
- Almeida, M. de L. O. (2019) Produção de histórias em quadrinhos (HQ) no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. 97 f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE. Recuperado em https://teses.ufs.br/bitstream/riufs/11143/2/MARIA_LOURDES_OLIVEIRA_ALMEIDA.pdf acesso em 13/07/2019
- Bardin, L. (2012). Análise de conteúdo: da teoria á prática em pesquisas sociais. Lisboa: Edições 90.
- Barbosa, A. (2004) Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula In. RAMOS. P, VILELA, T. VERGUEIRO,V. RAMA , A. (orgs) – São Paulo: Contexto.
- Brasil, M. da E. (2013) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. 480 p. ISBN 978-85-7994-080-4.
- Brasil, (2017). Base Nacional Comum Curricular – BNCC de março de 2017. Dispõe sobre a terceira versão que complementa e revisa a segunda versão. Brasília, DF: MEC/SEB. Recuperado em 03 outubro, 2017, de http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf.
- Brasil, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF. Recuperado em 03 outubro, 2017, de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livr_o02.pdf.
- Brasil, (2018). Base Nacional Comum Curricular. Brasília (DF): Ministério da Educação, p. 9-10. Recuperadode:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em 15 março de 2019.
- Bechara, E. (2011). Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras: da lingua portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Campoy, A. T. J. (2018) Metodología de la Investigación Científica. Manual para elaboración de Tesis y trabajos de Investigación. Asunción, Paraguay: Marben.
- Colomer, T. E Camps, A. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: Artmed, 2002.

- Freire, P. (1997). *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: 17ª Ed. Paz e Terra.
- Freire, P. (2011) *A importância do ato de ler: em três artigos se completam*. 51. Ed.- São Paulo: Cortez
- Houaiss, A. (1988). *Dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos.
- Kauark, F., Manhães, F.C., Medeiros, C.H. (2010). *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Itabuna: Via Litterarum.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2011). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7ª ed. São Paulo: Atlas.
- Marcuschi, L. A. (2010). *Da fala para escrita: atividades de retextualização- 10.ed.- São Paulo: Cortez*.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Marconi, M. A., Lakatos, E. M. (2013). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Mascarenhas, S. A. (2012). *Metodologia científica*. São Paulo: Pearson Education do Brasil
- Perovano, D. G. (2016). *Manual de metodologia da pesquisa científica*. Curitiba: Inter saberes.
- Passarelli, L. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. 1º ed. São Paulo: Telos, 2012.
- Ribeiro, S.B. (2018) *As histórias em quadrinho como ferramenta didática no processo de ensino e aprendizagem da leitura em um centro educativo do Parintins/ Trabalho de conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia, pela Universidade Estado do Amazonas – UEA*. Recuperado de <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/25341/1/Hist%20c3%b3riasQuadrinhosFerramenta.pdf> <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/bitstream/riuea/1510/1/As%20hist%20c3%b3rias%20em%20quadrinho%20como%20ferramenta%20did%20c3%a1tica%20no%20processo%20de%20ensino%20e%20aprendizagem%20da%20leitura%20em%20um%20centro%20educativo%20do%20munic%20c3%adpio%20de%20Parintins%20AM.pdf>. Acesso em 13 de julho de 2019.
- Ramos, P. (2009). *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto
- Sampieri, R. H., Collado, C. H. & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. (3a. ed.). São Paulo, Brasil: McGraw-Hill.
- Sampieri, R. H., Collado, C. H. & Lucio, P. B. (2014). *Metodologia de pesquisa*. (3a. ed.). São Paulo, Brasil: McGraw-Hill.
- Severino, A.J. (2017). *Metodologia do Trabalho Científico*. 24ª Edição. São Paulo, Brasil: Cortez Editora
- Silva, F. F. de M. (2016) *Contribuições do gênero textual história em quadrinhos nas séries iniciais do ensino fundamental: uma ação pedagógica*. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia – modalidade à distância) – UFPB/CE. João Pessoa: UFPB. Recuperado de <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/1806/1/FFMS16122016> em 12 de julho de 2019.

Vergueiro, Waldomiro. (2010) Uso das HQs no ensino In: RAMA, Angela.; Vergueiro, Waldomiro. (Orgs.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. São Paulo: Contexto.

AVALIAÇÃO MOTORA À LUZ DA GERONTOMOTRICIDADE PARA FINS DIAGNÓSTICO E INTERVENÇÃO MOTORA

Da Cunha Grilo, Ma. Jussara Cristina

Universidade Autônoma de Assunção

Resumo

O presente trabalho é uma descrição de uma avaliação motora realizada em uma pessoa idosa, com o objetivo de apresentar a sua importância no diagnóstico precoce de possíveis comprometimentos, em relação à saúde física e mental do idoso, e com finalidade de iniciar um trabalho de intervenção motora para contribuir de maneira positiva, na qualidade de vida do idoso. Em nosso país, considera-se idoso, a pessoa com idade igual ou superior a 60 anos, sendo o processo de envelhecimento tratado como um direito à vida (BRASIL, 2003). Dessa forma, a pessoa idosa deve envelhecer de forma saudável e prazerosa, tendo acesso ao lazer, serviços de saúde, alimentação adequada, dentre outros direitos e cuidados. Contudo, nem todas as pessoas conseguem envelhecer de forma saudável, seja porque adquiriram ou desenvolveram patologias ao longo da vida, ou nasceram com doenças neurobiológicas. Nessas situações, o processo de envelhecimento e conseqüentemente de cuidado da pessoa idosa tornam-se mais delicado, demandando maior apoio de profissionais especializados e de cuidadores capacitados para a promoção da saúde da pessoa idosa. Dentre as diversas especialidades, destaca-se a função do psicomotricista que desempenha junto à pessoa idosa, intervenções de forma terapêutica ou de reabilitação.

Palavras-chave: Gerontomotricidade. Avaliação Motora. Intervenção motora.

Abstract

The present work is a description of a motor assessment performed in an elderly person, aiming to present its importance in the early diagnosis of possible impairment in relation to the physical and mental health of the elderly, and with the purpose of starting an intervention work. to contribute positively to the quality of life of the elderly. In our country, it is considered elderly, the person aged 60 years or older, and the aging process is treated as a right to life (BRASIL, 2003). Thus, the elderly must age in a healthy and pleasant way, having access to leisure, health services, adequate food, among other rights and care. However, not all people are able to age healthily, either because they have acquired or developed lifelong pathologies, or were born with neurobiological diseases. In these situations, the aging process and consequently care for the elderly become more delicate, requiring greater support from specialized professionals and trained caregivers to promote the health of the elderly. Among the various specialties, we highlight the role of the psychomotor who performs interventions with the elderly, either in therapeutic or rehabilitation.

Keywords: Gerontomotricity. Motor Evaluation. Motor intervention.

1. Introdução

A psicomotricidade é uma área de conhecimento que estuda o corpo. Seus primeiros estudos surgiram a partir do século XIX, momento em que neurologistas buscavam compreender a estrutura cerebral e psiquiatras procuravam compreender melhor os quadros patológicos da mente humana (FONSECA, 2018). O estudo da psicomotricidade se desenvolveu de forma multidisciplinar, tendo como destaque os estudos de Dupré e Henri Wallon.

Com base na teoria evolucionista, Fonseca (2018) afirma que o desenvolvimento humano parte de uma dupla herança (filogênese e sociogênese) em uma dimensão ontogenética, caso as condições genéticas do organismo forem saudáveis e as condições para o seu desenvolvimento (ambiental e sociocultural) forem facilitadoras. Nesse contexto do desenvolvimento humano, a psicomotricidade se encarrega de estudar as relações entre corpo, motricidade, cérebro e mente.

Para Vitor da Fonseca (2018), um dos maiores estudiosos da Psicomotricidade, “o corpo humano e a motricidade humana são por essência únicos e exclusivos entre todas as espécies,” ou seja, “a motricidade humana é a única que se pode considerar, efetivamente psicomotora” (Fonseca 2018, p. 10). Nessa perspectiva, a psicomotricidade é definida como um campo multidisciplinar e transdisciplinar que estuda e investiga o desenvolvimento biocultural nas relações sistêmicas entre o psiquismo e a motricidade.

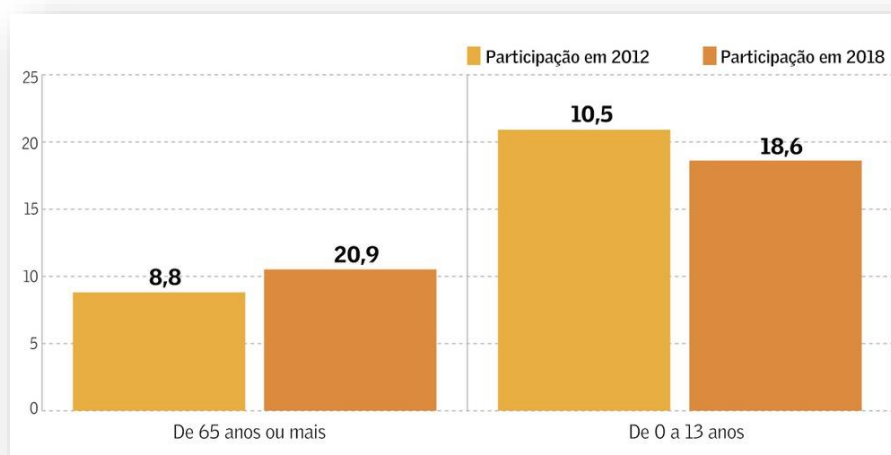
Segundo Oliveira, Pinto e Cordeiro (2015),

A Psicomotricidade surgiu no Brasil em 1980 com intuito científico, e mostrou-se capaz de prevenir, tratar e retardar doenças provenientes da velhice. Principalmente a população idosa, que se encontra no estágio máximo de sua maturidade e que carrega consigo uma grande experiência de vida e de sabedoria, é através da psicomotricidade que eles se reencontram, pois fazem atividades físicas, sempre acompanhados por médicos especialistas e um educador físico que desempenha os exercícios de acordo com a patologia e limitações de cada um. Com o passar do tempo, o indivíduo perde a coordenação motora devido à idade, e conseqüentemente a autoestima, por se achar incapaz, mas idosos que passaram a participar dos exercícios físicos através da psicomotricidade demonstraram desempenho melhor do que aqueles que continuaram sedentários, perderam o medo e voltaram a se sentirem capazes de realizar certas atividades cotidianas, tornado-se independentes de terceiros. A psicomotricidade é essencial para o idoso, pois faz com que eles não desistam de viver e vejam a velhice com mais amplitude, aumentando a sua autoestima, trazendo-lhes de volta ao convívio social. (Oliveira; Pinto; Cordeiro, 2015, p.281).

Ultimamente, a população brasileira com 65 anos ou mais vem crescendo cada vez mais, segundo dados de pesquisas do IBGE (2018), 26% entre 2012 e 2018, ao passo que a população de até 13 anos mostrou recuo de 6%. A população residente no Brasil, no ano passado, foi estimada em 207,8 milhões de pessoas, 5,1% a mais do que em 2012. As pessoas com 65 anos ou mais de idade representavam 10,5% desse total, o correspondente

a 21,872 milhões de pessoas. A parcela de crianças eram 18,6% do total, o equivalente a 38,602 milhões de pessoas.

Apesar da população jovem ainda ser maior do que a população idosa, é importante que se tenha um trabalho de políticas públicas direcionadas ao idoso. Em seis anos, a parcela da população idosa aumenta e o percentual de jovens diminui, como é apresentado no gráfico a seguir:



Fonte: IBGE, 2019.

Segundo o Ministério da Saúde, esse crescimento representa uma importante conquista social e resulta da melhoria das condições de vida, com ampliação do acesso a serviços médicos preventivos e curativos, avanço da tecnologia médica, ampliação da cobertura de saneamento básico, aumento da escolaridade e da renda, entre outros determinantes.

A transição demográfica brasileira apresenta características peculiares e demonstra grandes desigualdades sociais no processo de envelhecimento. Esse processo impactou e trouxe mudanças no perfil demográfico e epidemiológico em todo país, produzindo demandas que requerem respostas das políticas sociais, implicando em novas formas de cuidado, em especial aos cuidados prolongados e à atenção domiciliar. Associado a esse quadro, ocorreram mudanças na composição das famílias brasileiras, no papel da mulher no mercado de trabalho, na queda da taxa de fertilidade e na nupcialidade, resultando em novos desafios a serem enfrentados no cuidado à população idosa, dirigidos principalmente às políticas de saúde, da assistência social e da previdência social.

De acordo com a Coordenação de Saúde da Pessoa Idosa o Ministério da Saúde é responsável pela implementação da Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa, normatizada pela Portaria GM/MS nº 2.528, de 19 de outubro de 2006). Nesse contexto, a política tem como principais diretrizes: envelhecimento ativo e saudável; atenção integral e integrada à saúde da pessoa idosa; estímulo às ações intersetoriais; fortalecimento do controle social; garantia de orçamento; incentivo a estudos; pesquisas.

2. Gerontomotricidade

Como esse trabalho tem o sujeito de avaliação a pessoa idosa, faz-se necessário recorrer à Gerontomotricidade, que é uma sub-área da Psicomotricidade que intervém de forma preventiva e terapêutica junto à pessoa idosa, zelando pelo desenvolvimento da consciência corporal em relação ao ambiente interno e externo, baseados no movimento, na mente e no afeto.

A principal característica da pessoa idosa é o processo de envelhecimento, que é frequentemente associado a perdas de habilidades cognitivas como a memória; psicomotoras, ao pensar e não conseguir executar o que pensou; e biológicas, como a perda da visão, audição, de mobilidade, entre outras situações. Esses quadros fazem com que muitas pessoas idosas percam seu papel social, gerando situações de isolamento ou até mesmo de abandono da pessoa idosa. As alterações psicomotoras da pessoa idosa é chamada de *retrogênese*.

A intervenção psicomotora com pessoas idosas acontece em três níveis: primário, secundário e terciário. O nível primário é voltado para a intervenção com idosos saudáveis. O nível secundário tem como objetivo resgatar funções cognitivas e funcionais. O nível terciário é destinado a pessoas idosas que apresentam um diagnóstico estabelecido.

3. Avaliação Psicomotora

A avaliação motora na idosa MAGM foi utilizada a Escala Motora em Terceira Idade – EMTI, de Francisco Rosa Neto (2008). A mesma aceitou participar da avaliação psicomotora que foi realizada no dia 09/09/2019, em sua residência, com o objetivo de avaliar suas aptidões motoras, permitindo identificar possíveis alterações no desenvolvimento motor, e estabelecer atividades motoras que propiciem maior fluência nos seus movimentos.

Segundo Rosa Neto (2002), o exame motor é um instrumento indispensável para os profissionais que trabalham com a terceira idade, sendo ponto de partida para intervenções fisioterapêuticas, pois permite identificar os problemas estabelecidos com a idade, diferenciar os diversos tipos de debilidade e avaliar o progresso do idoso quando este é submetido a um programa de terapia motora.

Antes de iniciar uma avaliação motora, é importante a anamnese da pessoa idosa, visando conhecer melhor a história de vida e analisar a possibilidade de aplicação dos instrumentos escolhidos para a avaliação.

A senhora MAGM, tem 69 anos, é casada, mãe de três filhos e cinco netos. Possui ensino superior, bacharelado em Psicologia. Com relação à sua saúde, apresenta quadro de hipertensão, fazendo uso de medicação contínua. Possui ciclo de amizades. É sedentária, não adepta a atividades físicas. Desenvolve atividades manuais como costuras, artesanato e jardinagem. Participa frequentemente de atividades de lazer como passeios, viagens e encontros com amigos para apreciar um bom vinho.

No que se refere às suas atividades diárias e autonomia, a senhora MAGM toma banho, troca de roupa e se alimenta sozinha. Não necessita de auxílio para se locomover. Em seus antecedentes familiares foi possível constatar que seu pai foi hipertenso, sua mãe

apresentou quadro de hipertensão e diabetes. Na família tem casos de irmãos com quadro de depressão. A idosa deixou de fumar há mais de 20 anos, porém bebe socialmente.

Com relação à consciência e memória, a idosa sabe informar seu nome completo, idade, nome do esposo, filhos e netos, suas preferências de lazer e alimentação. A mesma possui uma funcionária que a auxilia nas atividades do lar.

Para a avaliação da senhora MAGM, foi utilizado o Perfil do Geronte de Fonseca (1989), e a EMTI de Rosa Neto (2002), no qual consta os seguintes aspectos psicomotores: Tonicidade, Equilibração, Lateralização, Noção de corpo, Estruturação Espaço Temporal, Praxia Global e Praxia Fina e sua escala de pontuação.

Considerando que a idosa não pratica atividade física, optamos por não realizar atividades de impacto na avaliação da praxia global.

3.1 Tonicidade

A tonicidade da idosa foi avaliada por meio de duas atividades. Na primeira a idosa deveria fazer um laço manual. Com o objetivo de avaliar a motricidade fina, que envolve a coordenação viso-motora e controle manual. A execução ocorreu sem nenhuma dificuldade.



Na segunda atividade ela teria que formar contornos geométricos, utilizando ligas elásticas. A senhora MAGM também executou a atividade sem demonstrar nenhuma dificuldade.



3.2 Equilibração

A avaliação da capacidade de equilíbrio foi realizada em três atividades, proposta na avaliação psicomotora para idoso de Rosa Neto (2002). Na primeira atividade, foi solicitado a idosa equilibrar-se na ponta dos pés durante 10 segundos.

A segunda atividade foi a realização do número quatro, utilizando as pernas. A terceira e última atividade foi realizar o pé manco durante 15 segundos.

Em todas as execuções, a idosa conseguiu realizar, sem erros e conseguiu permanecer o tempo determinado, conforme vídeo anexo.

3.3 Lateralização

Para a avaliação da lateralização foi aplicada uma atividade da avaliação psicomotora para idosos, proposta por Rosa Neto (2002), chamada de labirinto, em que a pessoa idosa deve percorrer o labirinto com lápis ou caneta, sem retirar do papel, ora com a mão dominante e em outro momento com a mão não dominante.



A atividade foi executada de forma perfeita pela idosa que, não ultrapassou o labirinto e executou a atividade em menor tempo que o prazo estabelecido.

3.4 Noção de corpo

Aplicamos a atividade de execução de movimentos proposta por Rosa Neto (2002), que além de exigir o conhecimento das partes do corpo, noção de direita e esquerda, também está relacionada à organização espacial. Foram dados, os seguintes comandos, que foram executados com perfeição:

1. Mão direita na orelha esquerda;
2. Mão esquerda no olho direito;
3. Mão direita no olho esquerdo;
4. Mão esquerda na orelha direita;
5. Mão direita no olho direito; e
6. Mão esquerda na orelha esquerda.

3.5 Estruturação Espaço Temporal

Realizamos a avaliação da orientação espacial através da atividade Tabuleiro na posição normal e na posição invertida, proposta por Rosa Neto (2002).



A execução da atividade foi realizada com perfeição, em ambas as posições.

Ainda foi realizada a atividade de ritmo, também proposta por Rosa Neto (2002) para a avaliação da organização temporal. A idosa apresentou uma boa execução da atividade.

3.6 Praxia Global

Para avaliarmos a praxia global propomos a atividade de caminhar em linha reta, posicionando alternadamente o calcanhar de um pé contra a ponta do outro.



A execução da atividade ocorreu de forma satisfatória, sem necessidade de repetição.

3.7 Praxia Fina

Além de podermos observar a praxia fina nas atividades de tonicidade, lateralização e espaço temporal, solicitamos à idosa que colocasse uma linha na agulha. A senhora realizou a atividade com uma excelente desenvoltura, demonstrado que sua coordenação viso-motora encontra-se conservada.

4. Considerações Finais

Através dessa vivência na avaliação motora aplicada à pessoa idosa, pôde ser constatado seu importante papel como diagnóstico prévio de possíveis complicações que o idoso possa apresentar e a partir dos resultados, indicar atividades motoras que possam contribuir de maneira significativa no desenvolvimento motor e cognitivo da pessoa idosa. A avaliação da senhora MAGM, mesmo não sendo tão completa e minuciosa, demonstrou que, mesmo apresentando um quadro de saúde que demanda maiores cuidados, como a utilização de medicação controlada para a hipertensão, a idosa apresenta um excelente desempenho psicomotor que precisa continuar a ser estimulado, objetivando retardar os reflexos do envelhecimento.

5. Referências

- Brasil. (2003). *Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003*. Dispõe sobre o Estatuto do idoso. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm>.
- Brasil. (2019). *Saúde da pessoa idosa: prevenção e promoção à saúde integral*. Ministério da Saúde, Brasília: Portal do Governo Brasileiro.
- Fonseca, V. (1989). *Desenvolvimento Humano – da Filogênese à Ontogênese da Motricidade*. Lisboa, Editorial Notícias.
- _____. (1995). *Introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed.

- _____. (2005). *Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem*. Lisboa, Âncora Editora, p. 67-186.
- _____. (2006). *Terapia psicomotora - estudo de casos*. 5ª ed. Lisboa, Âncora Editora, p. 15-151.
- _____. (2007). *Manual de Observação Psicomotora: significação psiconeurológica dos factores psicomotores*. Lisboa, Âncora Editora, 371 p.
- _____. (2018). *Neuropsicomotricidade: ensaio sobre as relações entre corpo, motricidade, cérebro e mente*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- _____. (2009). *Psicomotricidade: filogênese, ontogênese e retrogênese*. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Ibge. (2019). *População idosa no Brasil*. Brasil.
- Neto, F. R. (2002), *Manual de avaliação motora*. Porto Alegre, Artmed, 136p.
- _____. (2008). *Manual de avaliação motora para a terceira idade*. Porto Alegre, Artmed.
- Oliveira, D. A.; Pinto, N. S.; Cordeiro, L. S. (2015). *Psicomotricidade na Senescência*. REINPEC: Rio de Janeiro.

LEIS E AVANÇOS EM TORNO DA PESSOA COM NECESSIDADE EDUCACIONAL ESPECIAL: DISCUTINDO AS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E O ENSINO MUSICAL COM FOCO NA SURDEZ.

(Law and advances on people with special educational needs: discussing assistive technologies and deafness-focused music teaching.)

Vieira da Silva, Alba Valeria

Universidade Federal de Campina Grande

Oliveira Duarte, Aneleyze Aparecida

Universidade Estadual Campina Grande

Resumo:

Esta pesquisa tem como objetivo conhecer os avanços das leis brasileiras de inclusão e as possibilidades no ensino musical para pessoas com necessidade educacional especial a partir das tecnologias assistivas para surdos. O deficiente auditivo pode ser musicalizado? Utilizamos uma metodologia qualitativa, bibliográfica, de caráter social. Fundamentados em LOURO, SCHAMBECK, VIEIRA. Discutir a diversidade e a inclusão social com o foco na educação musical inclusiva brasileira justifica-se para a afirmação da cidadania, propondo caminhos que possam ser eficazes para a aplicação da lei.

Palavras-chave: *Música. Lei. Ensino. Inclusão.*

Abstract:

This research aims to know the advances of Brazilian inclusion laws and the possibilities in music education for people with special educational needs from assistive technologies for the deaf. Can the hearing impaired be musicalized? We used a qualitative, bibliographical methodology of social character. Grounded in LOURO, SHAMBECK, VIEIRA. Discussing diversity and social inclusion with the focus on inclusive Brazilian music education is justified for the affirmation of citizenship, proposing ways that can be effective for law enforcement.

Keywords: *Music. Law. Teaching. Inclusion.*

1 Introdução

A Lei 11.769/2008 trata da música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte. Constitui-se como um dos documentos propulsores que abordam o ensino de música na Educação Básica. A partir de 2016 foi promulgada a Lei 13.278, de maio de 2016 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que inclui a música como constituinte do componente curricular Arte nos diversos níveis da Educação Básica, além das artes visuais, dança e teatro. Depois da aprovação desta lei, os sistemas de ensino teriam três anos para se adequar. Por variadas razões observamos que apesar das leis implantadas no país, na prática muitas escolas, instituições públicas e privadas, ainda não realizaram positivamente todas as mudanças

necessárias (Sobreira, 2014). Assim questionamos: Faltam subsídios e recursos materiais e metodológicos para uma educação inclusiva efetiva? Quais lacunas ou motivos possíveis reais para não normatizar a implantação das Leis de inclusão no Brasil?

Abordar o tema como inclusão social no contexto educacional atual e atrelar discussões em torno da educação musical inclusiva é fundamental para o ensino, uma vez que a demanda nessa área é cada vez maior. Pensar na música na perspectiva da inclusão requer, além de disposição para driblar as adversidades, conhecimento e diálogo com estudiosos como LOURO, SCHAMBECK, VIEIRA, dentre outros. A partir de alguns estudos realizados, deslumbramos a possibilidade de compartilhar com a comunidade acadêmica, as nossas perspectivas, objetivando caracterizar a realidade social de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Trazer a comunidade acadêmica e o público interessado para debater sobre o tema inclusão se faz necessário e urgente. O ensino da música e a inclusão social, será fará presente com mais conhecimento das Leis e avanços na área educacional. Principalmente com possibilidades positivas inovadoras no ensino musical para pessoas com necessidades educacionais especiais partir das tecnologias assistivas.

2 Metodologia

Utilizamos para este estudo uma metodologia qualitativa, bibliográfica, de caráter social. Vale ressaltar que a investigação bibliográfica considerada por variados autores um princípio fundamental de uma investigação científica. Segundo Gil (2008) e Sampieri (2016), necessitamos debater de maneira sistemática e analisar os problemas implicados ao tema escolhido, ampliando as informações na busca de conhecimentos técnicos científicos.

Para realização de uma pesquisa variados procedimentos de investigação são pertinentes. Para Gil (2008, p. 51-61) “as fontes bibliográficas mais conhecidas são os livros de leitura corrente”. No entanto, nossa investigação levou em conta a busca em sites reconhecidos oficialmente e cientificamente como SCielo, Capes, Google Acadêmico dentre outras importantes fontes de referências. Obtivemos assim uma relação de vários trabalhos relevantes à temática em questão.

3. Desenvolvimento

3.1 Leis e Tecnologias assistivas para pessoas com deficiência no Brasil

No Brasil, a palavra deficiência não é considerada agressiva como em outros países; o conceito atribuído por Louro (2013) se faz presente, ela define e em seu artigo sobre Educação musical e deficiência: quebrando os preconceitos a terminologia adotada atualmente para se referir a essas pessoas como : PESSOA COM DEFICIÊNCIA, justamente por considerar que a pessoa TEM uma deficiência e não É um deficiente ou PORTA uma deficiência, pois, em princípio, só portamos algo que podemos deixar de portar, porque portar é sinônimo de carregar. Uma pessoa com deficiência não carrega a deficiência, ela TEM uma deficiência.

As leis brasileiras sobre deficiências foram resultado de um processo histórico que vem ocorrendo aos poucos, mas que não havia sido abarcado como um todo. Começando

em 1989, com a lei que descriminaliza a discriminação de uma pessoa com deficiência no ambiente de trabalho. Em 1991 surgiram várias leis de cotas e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2005 (Lei 13.146). Em 2008 houve a Convenção internacional dos direitos da Pessoa com deficiência na Organização das Nações Unidas (ONU), no qual o Brasil foi um dos participantes. Entretanto, foi apenas em 2015 que o Estatuto da Pessoa com Deficiência foi ratificado começando a vigorar em janeiro de 2016; lei esta que se constitui com três objetivos: Direitos-Assegurar os direitos da pessoa com Deficiência; Oportunidades-Promoção da Equiparação de Oportunidades; Acessibilidade - Garantia da acessibilidade e autonomia para pessoa com deficiência (Brasil, 2015). Este estatuto, por sua vez, considera pessoa com deficiência:

Aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015, p.8).

Contudo, para que a pessoa com deficiência possa estar minimamente incluída na sociedade a deficiência precisa ser enxergada como um tema de direitos humanos e de desenvolvimento inclusivo sustentável. Para isso, as arquiteturas das escolas, bancos de finanças, hospitais, praças da cidade e outros lugares precisam estar inseridos no contexto do Desenho Universal. Sendo assim, para dar acesso não apenas as pessoas com deficiência mais também para idosos, pessoas obesas, mulheres grávidas, pessoas muito altas ou muito baixas, negros, índios e outras que por sua vez fogem do padrão “instituído” pela sociedade. Como diz a carta do “Congresso Internacional de Acessibilidade, intitulado “Projetando para o Século XXI”, realizado no Rio de Janeiro:

O propósito do desenho universal é atender às necessidades e viabilizar a participação social e o acesso aos bens e serviços à maior gama possível de usuários, contribuindo para a inclusão das pessoas que estão impedidas de interagir na sociedade e para o seu desenvolvimento. (Conferência Internacional Sobre Desenho Universal, 2004, p.1).

Havendo dois principais modelos de tratar a deficiência: o Modelo Médico e o Modelo Social; o primeiro ganhou notoriedade na década de 1960 e considera a deficiência como um “problema” de questão pessoal, em que apenas a família é responsável e a “cura da deficiência” é a melhor forma de “apagar as suas consequências”; já o segundo, também criado na década de 1960, considera a deficiência como uma questão social em que a sociedade precisa se adaptar a pessoa com deficiência possibilitando acessibilidade para que ela possa ser melhor inserido na vida social (Diniz, “O que é deficiência?”, 2017).

Para a antropóloga e pesquisadora Débora Diniz em seu livro “O que é deficiência? ” A deficiência não é uma variação do “normal” da espécie humana, e a “anormalidade” tem um grande valor estético e moral sobre o estilo de vida. E esta foi uma crítica central nos primeiros anos da construção do Modelo Social pelos sociólogos Paul Hunt e Michael Oliver (1996), ambos com deficiência física, criadores da Liga dos

Lesados Físicos Contra a Segregação (Utopias), que entendiam a deficiência como uma opressão sobre aqueles que continham alguma “lesão” decorrente do desamparo institucionalizado de organizações sociais e políticas pouco sensíveis à diversidade corporal:

Todos os deficientes experimentam a deficiência como uma restrição social, não importando se essas restrições ocorrem em consequência de ambientes inacessíveis, de noções questionáveis de inteligência e competência social, da inabilidade da população em geral de utilizara linguagem de sinais, da falta de material em braile ou das atitudes públicas hostis das pessoas que não têm lesões visíveis. (Oliver, apud Diniz, 2007 p. 10).

Segundo o senso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, 45,6 milhões de pessoas declararam ter ao menos um tipo de deficiência, o que corresponde a 23,9% da população brasileira. Contudo, a pesquisa ainda mostra que, do total de pessoas com deficiência, 53,8% não estavam empregadas e pessoas sem deficiência, 44,1%. E apenas 6,7% das pessoas com deficiência haviam concluído o ensino superior (IBGE, 2010). Essa pesquisa reforça que apesar das medidas inclusivas dos últimos anos terem aumentado, ainda existe um número consideravelmente grande de deficientes, que não conquistaram autonomia.

Sendo a Paraíba o terceiro maior estado com números de deficiência no Brasil correspondendo há 1.045.962 indivíduos no total de 27,7% da população de 3,944 milhões de habitantes ficando atrás do Rio Grande do Norte e Ceará. Dessas 21,8% é visual, 8,5% física, 6,1% auditiva e 5,6 intelectuais (IBGE, 2010). Dessa forma evidencia-se a necessidade de compartilhar conhecimento em torno da acessibilidade e inclusão para que a população paraibana possa melhor acolher e reconhecer a eficácia de tais pessoas do estado.

No estado da Paraíba o apoio a pessoas com deficiência provém da Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD) criada pela Lei nº 5.208 de 18 de dezembro de 1989, tendo como atribuição básica habilitar, reabilitar, profissionalizar e inserir no mercado de trabalho pessoas com deficiência, bem como desenvolver programas de prevenção e capacitação de recursos humanos através da prestação de suporte clínico e social para pessoas de todas as idades com deficiência temporária ou permanente: intelectual, visual, auditiva, física e múltipla (FUNAD, 2017). Além da capacitação através de cursos e oficinas profissionalizantes, inserção no mercado de trabalho, preparando para o mercado formal e informal, emissão de laudos médicos para emprego e concursos públicos, conforme os critérios da lei de cotas. No ano de 2011, a FUNAD encaminhou ao mercado de trabalho 849 pessoas com deficiência, sendo 791 da cidade de João Pessoa e 58 de Campina Grande (Cavalcanti et al., 2013).

Inicialmente a pessoa com deficiência precisa entender que a inclusão é um direito que poderá trazer benefícios como autonomia e independência, o ajudando a falar por si. Porém, não acontece como iniciativa particular, dependendo demasiadamente de uma participação familiar. Inclusão essa que perpassa as barreiras da legislação vigente, sendo alcançada com modificação cultural, no tocante a escutar as reais demandas das pessoas

com deficiência, bem como identificar e incentivar as potencialidades de tais pessoas, o que favorecerá o desenvolvimento destes:

O movimento inclusivo já conseguiu constituir um acervo considerável de experiências. Elas demonstram que a inclusividade – familiar, ambiental, educacional e social – é um fator determinante no desenvolvimento de uma criança ou adolescente com deficiência, a ponto de modificar diagnósticos aparentemente irrefutáveis expedidos pela área médica. (Vivarta, et al. 2003, p.79).

E dentro do âmbito comunicacional deve-se considerar as barreiras na comunicação e informação que se dão a partir de obstáculos que dificultam o entendimento da mensagem entre locutor e receptor, como a falta de texto alternativo em imagens nos sites que servem para que leitores de tela possa ler a imagem. E as barreiras tecnológicas, entraves que impedem o acesso das pessoas com deficiência a tecnologias como celulares sem leitores de voz para pessoas cegas, legendas em vídeos para pessoas surdas. Para isso existem diversas tecnologias que ampliam a autonomia destas pessoas, essas são chamadas de Tecnologias Assistivas que ajudam a tornar o cotidiano desses indivíduos mais fácil, possibilitando qualidade de vida e inclusão social a partir do momento que diminui barreiras físicas, auditivas, visuais, motoras e intelectuais (Brasil, 2015).

Outro conceito importante é o do capacitismo que consiste na discriminação e preconceito social contra pessoas com alguma deficiência, em que a avaliação julgadora efetiva que pessoas possuem sobre estes grupos estereotipados, usualmente incorporado e acreditado, é a pedra central e o reprodutor mais eficaz da discriminação e da exclusão, portanto da violência. Tendo pelo seu caráter frágil e obscuro a capilaridade de envolver nas relações sociais, a eficácia e a onipresença das rejeições máximas, que resulta no controle e subordinação em torno da deficiência. Assim, segundo a antropóloga Adriane Dias, o capacitismo é: A concepção presente no social que lê as pessoas com deficiência como não iguais, menos aptas ou não capazes para gerir a próprias vidas, e segundo Campbell (2001, p.44), capacitismo (*ableism*), define-se como: “uma rede de crenças, processos e práticas que produz um tipo particular de compreensão de si e do corpo (padrão corporal), projetando um padrão típico da espécie e, portanto, essencial e totalmente humano. A deficiência para o capacitista é um estado diminuído do ser humano”. (Dias, 2013).

Dentro do âmbito escolar a inclusão é uma inovação pedagógica, como sugere uma das personalidades mais atuantes no campo da educação inclusiva, a doutora em Pedagogia Maria Tereza Mantoan que coordena o Laboratório de Pesquisas em Ensino e Diversidade da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. A autora explica que essa inclusão não se dá apenas no âmbito institucional, mas através de uma visão formativa que exige ampla reestruturação do ensino escolar. Discordando, assim, do argumento que diz que alunos com comprometimentos mais graves não podem frequentar o ensino regular, pois a escola precisa ser irrestrita e capaz de adaptar-se a qualquer aluno independente de suas limitações. Sendo a qualificação do professor indispensável para

que o ensino não submeta o aluno, mas faça dele um sujeito ativo da aprendizagem. Dessa maneira, escolas “especiais” não mais substituirão as escolas regulares, e sim servirão de auxílio e reforço para esses alunos. (Mantoan, 2003).

3.2. Surdez e Tecnologias auditivas

A surdez pode ser classificada segundo o ponto de vista médico como deficiência auditiva ou hipoacusia. Quanto ao grau de perda auditiva pode ser: leve (inferior a 40db), moderada (40 a 70 decibéis); severa (70 a 90 decibéis); profunda (acima de 90 decibéis). Podendo ser uma perda auditiva pré-lingual, antes da aquisição da língua mãe pelo sujeito, ou pós-lingual depois do indivíduo já ter adquirido sua língua e oralidade. Sendo tal deficiência detectada através de um exame audiológico com auxílio de um médico otorrinolaringologista e fonoaudiólogo (Vieira e Correia, 2016). Neste sentido segundo a lei Nº 5.626, DE 22 de dezembro de 2005 estabelecido os seguintes critérios para a caracterização da deficiência auditiva:

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (Brasil, 2005).n

No Brasil segundo o senso de 2010 do Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE) cerca de cerca de seis milhões brasileiros apresentavam diagnóstico de deficiência auditiva, com incidência de 3 pessoas para cada 1000 indivíduos. Em indivíduos de zero a nove anos, detectaram-se 205.366 casos, sendo a raça branca a mais afetada; seguida pelas raças parda e preta. Estando esta deficiência em segundo lugar, quando comparada a outras deficiências em uma população 9,7 milhões habitantes onde aproximadamente 2 milhões de habitantes possuem surdez severa e 7,5 milhões tem alguma dificuldade ao ouvir; desta 1 milhão encontra-se entre crianças e jovens abaixo de 19 anos. (IBGE, 2010)

Existem diferentes formas de comunicação para pessoas surdas sejam através da língua de sinais, no Brasil instituída como Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); através da oralização com métodos de terapia fonoaudiológica, leitura labial e ou uso de tecnologias como aparelho amplificação sonora individual (ASSI) e implantes cocleares cirúrgicos, indicados para perdas severas e profundas. Métodos este que ajudam na comunicação das pessoas surdas ou com perda auditiva, podendo ser usados separadamente ou em conjunto a depender da escolha familiar e/ou da pessoa com deficiência (Vieira e Correia, 2016).

Deve-se sempre lembrar que as diferenças precisam ser respeitadas para que a pessoa surda possa ter avanços em seu desenvolvimento que lhe garantam uma melhor qualidade de vida seja na saúde, educação, lazer, esportes e outros. Estas pessoas vêm conquistando direitos que lhe permitem conviver em equiparação de oportunidades junto a pessoas ouvintes. Dentre estas conquistas tem-se a mais recente Lei Nº 13.146 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência) que garante a utilização de recursos visuais para tais pessoas como o uso de legendas (*Closed Caption*) nos sistemas de televisão e locais públicos; além de interpretes de libras em eventos e vídeos institucionais (Brasil, 2015).

Antes disso a lei 5.296, de 2 de dezembro de 2004 averiguo a respeito da utilização de outras tecnologias assistivas para os surdos como o sistema de Frequência Modulada (FM) que transmite o som de um microfone direto para o aparelho auditivo ou implante coclear usado pelo surdo, sendo anteriormente através de uma caixa com fio e atualmente

através do *bluetooth*. No entanto vale salientar que tais tecnologias ainda são muito caras, dificultando o acesso em massa de tais recursos assistivos (Larcerda e Fernandes, 2016).

Já no capítulo VII, Art. 25 do o Decreto nº 7.611/2011, encontramos as informações relativas à área da saúde que explica como deve ser o atendimento e assistência a pessoa surda ou com deficiência auditiva para que a mesma possa ter uma melhor qualidade de vida através da reabilitação auditiva e comunicacional através do Sistema Único de Saúde (SUS) a fim de promover a inclusão de pessoas com deficiência auditivas em todas as esferas da vida social, sendo na lei a maior obrigatoriedade voltada para crianças, adolescente e jovem matriculados no ensino básico. Garantindo os seguintes serviços a pessoa com surdez:

[...] III- realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

VII- atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII- orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à LIBRAS e à Língua Portuguesa. (Brasil, “Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”, 2011).

Por outro lado, às tecnologias de reabilitação auditivas podem ser de grande importância no processo de inclusão da pessoa com deficiência sendo segundo a portaria SAS/MS 587, de 07 de outubro de 2004, informado sobre a observância do fornecimento de aparelhos de amplificação sonora individual (ASSI) pelo sistema único de saúde (SUS) através da comprovação da perda auditiva através do exame de audiometria e laudo médico por instituição municipal responsável. Embora na prática esta gestão varie de um município para outro conforme a gestão local, fazendo com que a entrega de tal tecnologia possa se tornar demorada. Para a pesquisadora e fonoaudióloga Maria Cecilia Bevilacqua a relevância dessa tecnologia nos sistemas públicos:

Informações oriundas da produção ambulatorial dos serviços de saúde são de grande valia para subsidiar a tomada de decisões. Áreas que envolvem tecnologias, como no atendimento ao deficiente auditivo, necessitam de estudos que utilizem tais informações para a avaliação da política e a efetividade do tratamento, permitindo otimizar a verba pública (Bevilacqua, Contribuições para análise da política de saúde auditiva no Brasil, 2011).

Já dentro do ambiente escolar vale-se ressaltar que existem barreiras de comunicação entre professores, colegas e a pessoa com deficiência auditiva. Barreiras estas que podem ser maior ou menor a depender do grau de perda auditiva e dos recursos de acessibilidade utilizado em torno deste sujeito. Neste sentido a rede de ensino qual o aluno com tal deficiência esteja matriculado, deve se manter atento a legislação vigente para que o local possa se inteirar das necessidades vigentes do estudante quebrando assim barreiras de acessibilidade comunicacional para que o aluno com surdez possa ter o melhor desempenho possível acompanhando o conteúdo com uma melhor qualificação.

Sendo as possibilidades para o aluno surdo usuário da Libras o uso do interprete que acompanha as aulas traduzindo o conteúdo do professor para o aluno. Já para o aluno surdo oralizado, que se utiliza do português oral, a possibilidade é o uso da Frequência Modulada (FM) ou de um ajudante que repita o conteúdo ao lado do aluno, sempre que o mesmo não escutar, além do uso de legendas em conteúdos audiovisuais. Em ambos os casos a localização do aluno nas cadeiras da frente, é importante, para que este possa ter um melhor acesso através do campo visual seja ao interprete, da leitura labial ou até mesmo ouvindo no caso de alunos com deficiência auditiva que usam tecnologias de amplificação sonora.

3.3 Relação entre música e Surdez: possibilidades de ensino musical

Podemos promover o ensino musical para qualquer pessoa que esteja interessada, independente de problemas físicos ou psíquicos? Ao revisarmos historicamente a trajetória das pessoas com deficiência auditiva, vamos observar que a educação e a educação musical, foi bastante segregadora. Apesar das dificuldades enfrentadas no passado, estamos vivenciando um momento diferente e utilizando o ensino musical como instrumento transformador de inclusão social. Segundo a educadora musical, referência na aplicação de metodologias e práticas musicais inclusivas:

A música estabelece um canal de comunicação tão poderoso que não há como não pensar nela quando pretendemos lidar com alunos que apresentam dificuldades comunicacionais, como é o caso de muitas pessoas com deficiência. Musicalmente falando, o primeiro grande desafio é fazer o surdo se concentrar e compreender a importância de se manter uma pulsação. Louro (2013, p.246).

Em um relato no livro Fundamentos da Aprendizagem Musical da Pessoa com Deficiência, bastante utilizado por professores de música na atualidade a autora descreve uma atividade prática executada em sala de aula com alunos surdos:

Então, sempre começo com exercícios de concentração e pulsação. Num segundo momento introduzo a leitura rítmica musical, pois o fato de aprender a ler as figuras colabora em muito com a organização neurológica dos alunos e facilita a compreensão musical. Paralelo a esse trabalho, faço vários exercícios psicomotores e alguns para ampliar a sensibilidade tátil e “percepção” do som através das vibrações. (Louro, 2012).

O conceito de que o aluno com surdez sente o som pela vibração aplica-se perfeitamente em práticas inclusivas musicais, exemplo vivenciado pela autora. Isso foi percebido na prática, no momento em que durante a audição de música, alunos surdos expressaram-se de diversas maneiras – dançando, fazendo coreografias, batendo palmas. Assim, para Louro percebemos e questionamos sobre o timbre e qualidade sonora percebida pelos surdos:

Música é som? também... e som é vibração. Música é movimento?... também... e movimento é vida, é intenção, é expressão. Logo, o surdo não pode “ouvir” o que está acontecendo, mas pode sentir através da vibração e compreender através do movimento as intenções musicais. (Louro, Rededuc, s/d) apud Werner 2015).

Existem adaptações para surdos como dispositivos sonoros intra-auriculares, campainhas que piscam ao serem provocados, recursos táteis com vibradores para que os sons sejam percebidos. A Tecnologia Assistiva (TA) nos oferece inúmeras possibilidades, mas é necessário investimentos na formação de professores com o uso de *softwares* como por exemplos os editores de partitura *Finale*, *Sibelius*, *Score Cloude*, e *Cubase*. Recursos Tecnológicos mais utilizados na atualidade para alunos com nível mais avançado musicalmente são os programas: *Reaper*, *Muscore*, *Ensemble Composer*, *Synthesisia*. Louro (2013). No *Reaper*: pode-se criar música com acorde tonais; através de cartões coloridos e o teclado de um computador ou notebook. Com o uso de cartões coloridos e seus respectivos acordes tonais, é possível acompanhar uma música completa no silêncio absoluto. Utilizamos o *Muscore* e o *Synthesisia* para escrever partituras, como por exemplo: “Noite feliz”. Feito isso, convertemos o arquivo para o formato *Midi* e as partituras se transformam em uma espécie de jogo virtual, onde as notas vão batendo nas teclas do teclado. *Sound Concert*: é uma espécie de metrônomo que consegue configurar as vibrações do smartphone, a lanterna pisca de acordo com o bipe. Outro aplicativo interessante seria o Instrumento Musical 3D, que mostra o instrumento em 3D, vai pintando as notas e a pessoa com surdez acompanha no instrumento de acordo com a sua referência visual e preferência musical. Não podemos deixar de citar o metrônomo eletrônico colorido criado pelo percussionista educador Irton Silva, que trabalha com instrumentos de percussão. Possibilidades infinitas de tocar variados ritmos musicais, como samba, maracatu, frevo e outros, com uma metodologia que trabalha também a “autoestima” dos envolvidos. Divulgando uma filosofia altruísta, quebrando preconceitos; a ideia primordial é de que a música pode sim ser realizada com eficácia pelos surdos desde que bem orientados.

4 Conclusão

Como podemos constatar, existem inúmeras possibilidades de expansão inovadoras no campo da Educação e na Educação musical inclusiva para pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE). As Leis brasileiras criadas reafirmam e impõe regulamentações importantes para que seja aplicada uma educação mais abrangente e humanitária.

Porém no decorrer do ano de 2019 novos projetos de lei foram propostos pelo atual governo brasileiro e colocados em votação. Propostas estas que desregulam leis e avanços obtidos anteriormente em prol das pessoas com deficiência através da luta diária. Nesse sentido tem-se o último projeto de Lei 6.159/2019 que desobriga empresas de adotarem uma política de cotas para pessoas com deficiência ou reabilitadas conforme o texto do projeto, as empresas podem substituir a contratação pelo pagamento de um valor correspondente a dois salários mínimos mensais; podendo também o empresário pagar para um fundo de reabilitação no lugar de empregar um profissional com deficiência. Lei esta que vai contra ao Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015 (Lei 13.146) que garante o acesso ao trabalho a tais pessoas através da cota e tecnologias de acessibilidade no mercado de trabalho (Brasil, 2015). Apesar de alguns percalços,

percebemos avanços significativos na área educacional, social e humana em relação aos alunos com NEE.

Assim o conhecimento de Leis implantadas no Brasil ao longo da história, vem de encontro quebrar paradigmas e facilitar através do ensino musical uma educação mais abrangente e inclusiva para todos. Não se pretende com este artigo esgotar o assunto, mas colaborar com a divulgação de práticas inclusivas eficazes para pessoas com NEE. A sociedade que outrora renegaram as pessoas com deficiência uma vida digna, hoje se vê com possibilidades infinitas de expansão tanto nos aspectos sociais, políticos, físicos, como também no psíquico e tecnológico. Não podemos aceitar retrocessos quanto aos aspectos políticos sociais na afirmação da cidadania e independência destas pessoas.

5. Referências bibliográficas

- Bevilacqua, M. C. et al. Contribuições para análise da política de saúde auditiva no Brasil. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2011. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v16n3/04.pdf>
- Brasil. Lei nº 13.146/2015. Secretaria de Editoração e Publicações. Brasília: 2015. Recuperado de <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf?sequence=1>
- _____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Brasília, DF, 2008a, que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm
- _____. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Brasília, DF, 2016 que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional.
- _____. DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9961-decreto-5626-2005-secadi&Itemid=30192
- _____. Projeto de Lei. A PL6159-2019. Recuperado de https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1837451&filename=PL+6159/2019
- _____. Presidência da República. (2011). Subsecretaria para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 7.611, de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- LEI Nº 13.278, DE 2 DE MAIO DE 2016. Referente ao ensino da arte. Recuperado em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>
- Carta do Rio: Desenho universal para um desenvolvimento inclusivo e sustentável. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE DESENHO UNIVERSAL “PROJETANDO PARA O SÉCULO XXI”, Rio de Janeiro, 12 de dezembro de 2004. Recuperado de www.ipea.gov.br/.../conferencias/.../texto_base_1_conferencia_direitos_pessoa_com_deficiencia
- Cavalcanti, V. M., et al. (2013). Inclusão no mercado de trabalho: a experiência de pessoas com deficiência física na Paraíba. Revista de enfermagem Digital

- Cuidado e Promoção da Saúde (REDCPS). Recuperado de <http://www.redcps.com.br/detalhes/17>
- Dias, A. (2013). Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social In: Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPcD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013 . Recuperado de http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf
- Diniz, D. (2017). *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense.
- Fundad (2017), Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência. Recuperado de <http://funad.pb.gov.br/a-funad>
- Gil, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social, 6ª ed. - São Paulo: Atlas, 2008.
- Ibge, (2010). Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. Censo 2010. Recuperado de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf
- Larcerda, R. C., & Fernandes, F. M. (2016). Políticas Públicas na Educação do Surdo. p.257 a 273. In CAPELLI, Jane de Carlos Santana e et Al (org). *A Pessoa com Deficiência Auditiva: Os Múltiplos Olhares da Família, Saúde e Educação*. Porto Alegre-RS: Redeunida. Recuperado de http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/colecao-micropolitica-do-trabalho-e-o-cuidado-em-saude/a-pessoa-com-deficiencia-auditiva-epub/at_download/file
- Louro, V. S. (2012). *Fundamentos da Aprendizagem Musical da pessoa com deficiência*. São Paulo: Editora Som.
- _____. (2013). *Educação musical e deficiência: quebrando os preconceitos*. Recuperado de https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2013/06/educacao_musical_e_deficiencia_quebrando_os_preconceitos.pdf
- _____. (2013). *Música e Deficiência: levantamento de adaptações para o fazer musical de pessoas com deficiências físicas*. Recuperado de <https://musicaeinclusao.wordpress.com/2013/06/06/louro-viviane-musica-edeficiencia-levantamento-de-adaptacoes-para-o-fazer-musical-de-pessoas-comdeficiencias-fisicas/>
- Moantoan, M. T. Eglér. *Inclusão Escolar O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003. Recuperado de <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>
- Oliver, M. O. (1996). *Understanding Disability: From Theory to Practice*. Recuperado de <https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2372&context=jssw>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2016). *Metodologia de la Investigación*. Ed México: McGrawHill.
- Sobreira, S. (2014). Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, 16 (20).

- Schambeck, R. F., (2016). Inclusão de alunos com deficiência na sala de aula: tendências de pesquisa e impactos na formação do professor de música. REVISTA ABEM. Recuperado de <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/598>
- Vieira, U. P., & Correia, V. O. S., (2016). Como Nosso Corpo é Capaz de Ouvir? Anatomia e fisiologia da audição. p.37 a 55. In CAPELLI, Jane de Carlos Santana e et Al (org). A Pessoa com Deficiência Auditiva: Os Múltiplos Olhares da Família, Saúde e Educação. Porto Alegre-RS: Rede Unida. Recuperado de http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/colecao-micropolitica-do-trabalho-e-o-cuidado-em-saude/a-pessoa-com-deficiencia-auditiva-epub/at_download/file
- Vivarta, Veet, (coord.), (2003). Diversidade: Mídia e Deficiência. Brasília: Andi; Fundação Banco do Brasil. Recuperado de <http://www.escoladegente.org.br/publicacoes/>

LIDERAZGO: UNA OPORTUNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA

(Leadership: An opportunity for Educational Management)

Hasek de Barbúdez, Sirle Rosa

Universidad Autónoma de Asunción

Ortiz Jiménez, Luis

Universidad de Almería. España

Resumen

El presente artículo tuvo como objetivo reflexionar sobre el Liderazgo como una oportunidad para la Gestión Educativa, considerando que el liderazgo se basa en la cultura de la organización, los procesos de cambios fundamentales para la transformación de la Gestión Educativa, destacando la importancia de ser un líder que se preocupe por la realidad de la educación, que tenga herramientas suficientes para realizar gestiones que permitan las relaciones interpersonales, logrando mejoras con acciones de intereses para las Instituciones Educativas. Se ha seleccionado libros, artículos científicos y otros documentos de interés que han ayudado a la interpretación de dos aspectos como tema central, empieza con el protagonismo del Liderazgo en la Educación, destacando que cada uno desde sus funciones ayudan cumpliendo con sus labores, para lograr metas establecidas en pos de una educación enfocada a la equidad y la calidad, además se analizó los tipos de liderazgo. A través de esta investigación se creó un nuevo tipo de liderazgo denominado “Liderazgo Tekoverã” (Liderazgo para la vida), que permite al estudiante una formación en valores, de manera a prepararse y adquirir las herramientas necesarias para relacionarse con la sociedad.

Palabras claves: *Liderazgo, Calidad, Gestión Educativa.*

Abstract

The present acticle had with objective to reflect about the lidership as an opportunity for the Education Management, whereas leadership is based on the culture of the organization, the processes of fundamental changes for the transformation of Educational Management, highlighting the importance of being a leader who cares about the reality of education that has sufficient tools to make arrangements that allow interpersonal relationships, achieving improvements with actions of interest to Educational Institutions. Books, scientific articles and other documents of interest have been selected that have helped to interpret two aspects as a central theme, starting with the role of Leadership in Education, emphasizing that each one from their functions helps to fulfill their work, to achieve goals set in pursuit of an education focused on equity and quality, in addition the types of leadership were analyzed. Through this research, a new type of leadership was created called “Liderazgo Tekoverã ” (Leadership for life), which allows the student to be trained in values, in order to prepare and acquire the necessary tools to interact with society.

Keywords: *Leadership, Quality, Educational Management.*

1. Introducción

El liderazgo permite que las instituciones educativas trabajen en forma conjunta en el Proyecto Educativo Institucional, potenciando la confianza, el trabajo en equipo con los diferentes estamentos que representan a la comunidad educativa (Directivos, Docentes, Padres de familias y Estudiantes), este espacio abierto permite trabajar juntos por el proceso formativo de los estudiantes, aumentando las expectativas para avanzar hacia el logro de la Visión y Misión de la Institución, este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el Liderazgo como una oportunidad para la Gestión Educativa estableciendo dos aspectos fundamentales.

En primer lugar sobre el protagonismo del Liderazgo en la Educación: Donde se analiza el Liderazgo, rol que permite consolidar el equipo de trabajo, estableciendo sistemas de apoyo, organizando las prácticas educativas, integrando las necesidades en función a los objetivos propuestos. Todos los planes de mejora e innovación requieren de las cualidades de líderes que apunten a proyectos de intereses para los estudiantes y por ende a la comunidad educativa. Así también se analiza los tipos de liderazgo mencionados por Bush, Robinson, Spillane, Ortiz, Ryan, Giles, Cuéllar, Jingping, Fink, Lambert y Oplatka (2017), el liderazgo Instruccional, Gestor, Transformacional, Distribuido, Docente, Contingente, Moral y auténtico. Además de la incorporación de Liderazgo Tekorã o Liderazgo para la vida.

En segundo lugar la transformación de la Gestión Educativa: Donde se establece una profunda reflexión en base a algunos artículos de investigación con temas interesantes acerca de la gestión educativa, la misma no se basa únicamente en la administración de recurso económico, abarca la organización y gestión de la formación en la enseñanza-aprendizaje de los Estudiantes. El Director propicia la direccionalidad mediante el trabajo en forma conjunta de todos los miembros de la comunidad educativa, para que las actividades que se emprendan sean beneficiosas y de calidad, a fin de generar un impacto beneficioso a la sociedad.

En términos generales tras las revisiones de los artículos científicos se reflexiona sobre el liderazgo que es una oportunidad para realizar las gestiones educativas donde el beneficio recae en la Comunidad Educativa, que apunta a la gestión en un ambiente de trabajo en equipo encaminado a la participación creativa, a la innovación de manera a brindar espacio en el desarrollo de las habilidades para obtener y procesar informaciones que ayuden a la planificación y solución de los problemas, para establecer vínculos de colaboración con la comunidad y su entorno. La Gestión educativa se basa en la política educativa, a fin de organizar, diseñar y evaluar las fortalezas, las debilidades con las que enfrentan las Instituciones Educativas de manera a propiciar acciones que apunten a fortalecer las metas propuestas.

2. Reflexión

2.1. El protagonismo del Liderazgo en la Educación

El Liderazgo tomó auge hace varios años, las prácticas del liderazgo son acciones que se realizan desde diferentes funciones que protagonizan varias personas, es

importante acotar que la Institución Educativa está rodeada de personas con capacidad de trabajar en equipo, preparadas para el diálogo, con una visión de progreso, ¿Quién no quiere dejar un legado de aprendizaje y valores a los estudiantes?

Cada miembro de la comunidad educativa busca dar lo mejor, talvez en ocasiones no se les brinda la posibilidad de formar parte de la misma, por ende no conoce la realidad educativa, pero si cada estamento practica el buen cumplimiento de sus funciones, la buena organización y por sobre todo el respeto, se llevará acabo la demostración de un liderazgo en conjunto, para el efecto siempre es necesario el trabajo que el Director debe hacer, que es Coordinar para el bien común. Como dice Rincón (2003) el hecho de influir en otras personas y de que éstas te sigan, es ya una acción de liderazgo y viene a ser como el ejercicio de la autoridad, para que la gente, ya sea en grupo grande o pequeño, se oriente para conseguir una meta en común. Newstrom (2007) afirma que “el liderazgo es el proceso que consiste en influir y apoyar a los demás para que lo sigan y se muestren con disposición para hacer todo aquello que es necesario” (p. 196). En concordancia a la necesidad de brindar un espacio de acompañamiento, todos desde la función que cumplan ejercen cierto tipo de liderazgo que a continuación se presenta.

2.2. Tipología del Liderazgo

Existen varios tipos de Liderazgo escolar que compiten entre sí, Bush et al. (2017) (Citó a Leithwood, Jantzi y Steinbach ,1999, Bush, 2011 y Bush y Glover, 2014). Basándose en los siguientes tipos de liderazgo:

“El liderazgo Instruccional, que ha derivado recientemente hacia la denominación de liderazgo para el aprendizaje y que se focaliza en la dirección principal a la que apunta (o debiera apuntar) la influencia de los líderes” (Bush, et al., 2017, p.7), donde involucra a los Docentes que tienen por objetivo el aprendizaje de los estudiantes, este tipo de liderazgo abarca, lo pedagógico, donde no sólo depende del liderazgo del Director, la misma da la oportunidad al propio docente a buscar mejores orientaciones pedagógicas que ayuden a un crecimiento en valores y de esta manera se comparta las experiencias que faciliten la obtención de mejores resultados, el docente debe ser capaz de poner en práctica su propio liderazgo, de ésta manera se complementa a los demás tipos de liderazgo que ayudará al buen funcionamiento de la institución, ganándose la confianza, el respeto y la responsabilidad de los estudiantes, apuntando a un aprendizaje significativo que motive nuevos desafíos, que apunten a enriquecer el aprendizaje en el aula.

“El liderazgo Gestor que se centra en la competencia y eficacia con que los líderes desempeñan las tareas y funciones que tienen asignadas” (Bush, et al., 2017, p.7), es importante la buena organización en base al diagnóstico de las instituciones, a fin de buscar el bienestar de la comunidad educativa, esto se logrará mediante el aporte de todos los miembros cumpliendo con sus funciones, estableciendo así un elemento clave para el buen funcionamiento que es el diálogo, la gestión no sólo es responsabilidad del Director, cada uno desde el lugar que esté, puede aportar una semilla que ayude al crecimiento conjunto, no se puede esperar que otras personas adivinen las necesidades, dejando que se deteriore todo, por ende el trabajo en equipo, la realización del plan de mejora y por sobre todo el sentido de pertenencia es la base para el crecimiento en las instituciones

educativas, en éste sentido la apertura debe primar, por ende, el que calla las necesidades no ayuda al crecimiento.

“El liderazgo transformacional, se centra en el desarrollo de las capacidades de los miembros de la organización y su movilización hacia los objetivos comunes” (Bush, et al., 2017, p.7), se enmarca dentro del trabajo conjunto del Director y los Docentes, que en base a las necesidades, encamine acciones innovadoras, proyectos, actividades extraescolares y otros que ayuden al crecimiento del aprendizaje de los estudiantes, brindando oportunidades de vencer la timidez, socializándose entre compañeros, además de tener una visión de emprendedora, por sobre todo inculcar que no existe barreras en el aprendizaje brindando espacios inclusivos de compartir con las propias capacidades que identifica a cada persona, todo lo mencionado genera una pregunta clave ¿Qué busca este tipo de Liderazgo?, busca la sostenibilidad de los objetivos comunes, para las mejoras que ayuden a la solidez de la formación educativa que puede darse en un corto, mediano o largo tiempo, para ello es necesario trabajar con los valores como transversales para generar una transformación eficiente de las necesidades de la institución.

“El liderazgo moral y auténtico, en que lo medular reside en los valores que profesa y practica el líder y que le dan sustancia a la misión de la escuela” (Bush, et al., 2017, p. 7). Este tipo de liderazgo es primordial para el buen funcionamiento de la Institución, a los Directivos y a los Docentes se les considera ejemplo a seguir, donde las palabras y las actitudes son vistas en todo momento, incluso consideradas como personas que no pueden errar, a pesar de que en ocasiones ocurren los erros involuntarios, es por eso que la labor Docente es muy delicada y compleja, es una profesión donde prima la vocación, al año pasan por las aulas estudiantes con diversas cualidades, actitudes y aptitudes, por ende los docentes deben estar preparados moralmente, brindando espacios de diálogos, actuar de psicólogos, consejeros, fomentando la empatía, la solidaridad en todo momento. Cada Director y Docente son auténticos, tienen características propias que identifica a cada uno de ellos en la forma de dirigirse a los demás, en la forma de actuar diario, donde prima las diferencias individuales, los gustos y las necesidades son enmarcadas por cada uno, si bien existen las orientaciones generales, pero cada uno lo realiza según su propia habilidad. El liderazgo moral y auténtico, busca tener una base fundamental en los valores, sustentado en el profesionalismo para lograr la meta institucional.

El liderazgo distribuido en que se destierra la noción de un individuo (habitualmente el director o la directora) que incide sobre el resto de la comunidad educativa, reemplazada por la de un conjunto de actores, que se influyen mutuamente y que permiten el progreso” (Bush, et al., 2017).

Los recursos humanos que se tienen en las instituciones son los nexos para fomentar las destrezas, motivando la educación con miras a una mejor organización y la toma de decisiones en la que beneficie a la comunidad educativa. El Director tiene como una de sus tareas desarrollar y fomentar la capacidad de liderazgo en los miembros de la comunidad educativa, con base a una gestión compartida, donde se propicia el desarrollo personal y con esto se impacta en la motivación, aspecto que en una Institución permite

el ejercicio del liderazgo en áreas académicas en que la toma de decisiones, la coordinación de trabajos en equipos y el apoyo de la comunidad escolar son importantes (Amador, 2017). La cooperación de los demás miembros de la comunidad educativa fortalece y alivia el trabajo directivo, donde debe primar el trabajo colaborativo, pero, ¿qué pasaría cuando uno de ellos está en desacuerdo?, lo ideal es buscar una salida a través del diálogo, brindando espacio de debate que ayude a tomar la mejor decisión para beneficio de la Institución.

“El liderazgo Docente en que la atención está puesta en la capacidad de los profesores y profesoras de empoderarse e incidir en el quehacer no solo del aula, sino de la escuela en su conjunto” (Bush, et al., 2017, p.8). Cada docente es dueño de su tiempo en el aula, lo utiliza de acuerdo a lo planificado, el desafío es ambicioso porque el docente busca llegar de la mejor manera a sus estudiantes, pero si se encierra en el aula cumpliendo el horario no habrá progreso, por ende, debe adueñarse de su profesión, trabajar por un presente y pensar en un futuro para la institución donde se forma a los estudiantes no sólo para el momento sino para su desenvolvimiento personal en la sociedad. A veces escuchamos que los docentes expresan que no pueden con algunos estudiantes, pues allí es el momento de buscar las estrategias para llegar a una solución que sea por el bien de los estudiantes, trabajando en conjunto con los padres y los demás miembros de la comunidad educativa, pero para ello es imprescindible el sentido de pertenencia con la Institución.

“El liderazgo contingente brinda un enfoque alternativo al asumir el carácter diverso de los contextos escolares y las ventajas de adaptar los estilos de liderazgo a cada situación en particular” (Bush, et al., 2017, p.32). Este liderazgo da énfasis a la necesidad de poder intervenir en caso de presentarse algún disturbio que dificulte el normal desarrollo de las actividades educativas, conociendo el diagnóstico, para poder dar una salida a la problemática y así evitar las reacciones que desfavorezcan el buen relacionamiento.

Cada uno de estos tipos de liderazgos son imprescindible, por ende, se complementan entre sí, actualmente ya no se habla del Director como único líder de la institución, se considera relevante que cada uno desde donde ejerza su profesión en el ámbito de la educación pueda demostrar su liderazgo, que fomente el trabajo en equipo, la buena organización, los valores y busque la planificación de mejoras que faciliten la transformación en el ámbito educativo, previendo los aciertos y los errores.

Se considera relevante presentar un nuevo tipo de liderazgo de manera a complementar lo los tipos de liderazgo analizados, el Liderazgo Tekorã, la palabra “Tekorã” etimológicamente proviene del Guaraní “Teko” que significa vida y “rã” para, para la vida, el liderazgo para la vida, consiste en brindar un espacio de formación y orientación desde temprana edad a los estudiantes, donde tengan la posibilidad de expresar sus necesidades, sus gustos y sus proyectos, de manera a propiciar un espacio abierto al diálogo, el trabajo en equipo, la equidad y la proyección comunitaria, donde puedan compartir con sus pares las fortalezas y las debilidades, despertando en ellos el amor al estudio, cuya principal base sean los valores humanos, como por ejemplo aprendiendo a respetar a los mayores, inculcando la responsabilidad como factor

importante del progreso profesional, la integración social, la obediencia con los padres para ver el fruto del cariño de los mismos y luego disfrutar de los resultados, entre otros valores que ayuden en el crecimiento como persona dentro de la sociedad.

Los niños y jóvenes no podrán llevarlo a cabo solos, es necesario el acompañamiento y la coordinación con la Familia y los Docentes, donde se establezcan reglas claras para encaminar un liderazgo que irá creciendo a medida que se practica, buscando que la misma no sea pasajera sino que sirva para la vida. En la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2017), menciona que los sistemas educativos pueden promover el liderazgo escolar de apoyo, seleccionando y formando a quienes lideran las escuelas en función de su compromiso con los valores inclusivos, equitativos y su capacidad para promover el estilo de gestión, brindando a los docentes la oportunidad de aunar su experiencia profesional y sus conocimientos especializados para que vuelvan a revisar su práctica, con el objetivo de hacer que la misma sea más sensible y flexible para los estudiantes (Como se citó a Deppeler y Ainscow, 2016), así como también el desarrollo de las culturas inclusivas, construyendo consenso en torno a valores inclusivos y equitativos dentro de las comunidades escolares.

2.3. La transformación de la Gestión Educativa

Mejorar para lograr calidad y equidad en educación, dos palabras muy utilizadas en el ámbito educativo, existen muchas definiciones. Se considera que ambos son dos caras de la misma moneda y que la equidad es una condición necesaria de la calidad. Lograr una auténtica equidad implica que todos nuestros alumnos puedan acceder a una educación de calidad donde estén incluidos nuevos contenidos esenciales, como la alfabetización tecnológica, científica, entre otras. (Gvirtz, 2007). Sin embargo, una educación de calidad necesita que tengamos altas expectativas con respecto a nuestros alumnos y que confirmemos con acciones que todos tienen posibilidad de aprender, que la educación constituye un derecho y que es nuestra responsabilidad como sociedad garantizarlo. Para ello, la pedagogía debe incluir estrategias de intervención que contemplen que los niños aprendan de distintas maneras y la gestión debe contribuir a la inclusión de todos ellos en el sistema educativo (Gvirtz, 2007).

Los Docentes deben estar preparados para la formación de nuestros estudiantes, de manera a que no existan barreras que impidan la práctica de la equidad en las aulas, hablamos de calidad educativa un sueño acariciado por todos, pero ¿Qué se necesita para que la Educación sea de calidad? ¿Gestión del Director y del Docente? Por ello es importante conocer ¿A qué apunta la Gestión Educativa? Según Gvirtz quien (citó a Inés Aguerro) define “entendemos la gestión educativa como el gobierno y la toma de decisiones a nivel micro. Se refiere a procesos de toma de decisiones, dinámicas de los equipos directivos, participación, tiempos, espacios, agrupamientos, etc. Y tiene como finalidad centralizar los objetivos de la institución escolar alrededor de la búsqueda de aprendizajes de calidad” (p.14).

Es indudable que los Directores, los Docentes en fin los representantes de la comunidad educativa realicen gestiones para ofrecer una mejor educación, pero es necesario el apoyo del Gobierno, las instituciones públicas están muy abandonadas, los docentes están preparados como profesional para impartir la educación de la mejor

manera pero habría que ver, si las instituciones cuentan con infraestructura adecuada, lugar de esparcimiento, recursos didácticos, equipos informáticos, muebles, ingresos para pagar gastos de mantenimiento y otros que ayuden al aprendizaje de los estudiantes, es fácil decir que se realice las gestiones, pero por más gestiones que se realicen a veces no hay respuesta del Gobierno por el presupuesto que implica montar una institución realmente en condiciones para el aprendizaje, es importante destacar que “la institución educativa genera el conocimiento que la sociedad en conjunto requiere para su desarrollo armónico y evolutivo” (Rojas, 2006 p.13).

A pesar de todo el esfuerzo de los Directores y docentes para el logro de la educación de calidad es constante. Por otro lado la importancia de estar comprometidos con la labor, estar motivados en buscar lo mejor para la comunidad educativa donde somos pasajeros, pero siempre se deja legado que son enriquecidos con el transcurrir de los años.

Los Directores y los Docentes son actores claves de la transformación, la vocación, el amor a la profesión, el sentido de pertenencia, la preparación de los Docentes, son los que permiten aprender y en ocasiones desaprender a fin de brindar una educación que apunte hacia la equidad y la calidad. Por ello es importante contar con instituciones que enseñe a pensar, a desarrollar las competencias, a apuntar a un currículo articulado, abrir las puertas los distintos estamentos de la comunidad educativa, dar participación a la comunidad, establecer espacio de relacionamiento entre familia, educadores e instituciones sociales. Al respecto Gvirtz (citó a Blejmar, 2005) expresa que “la gestión escolar tiene que ver con diseñar situaciones que permitan la acción educativa, Gestionar tiene que ver con diseñar, establecer, sostener pautas y reglas que permitan que cada uno pueda hacer lo que le parece y que el producto sea bueno para todos” (p.14).

Por ello es necesario el trabajo en equipo, mantenerse en diálogo constante, debatir sobre las fortalezas y debilidades enfrentadas a diario, a fin de establecer un plan de mejora de la gestión y de esa manera ir puliendo y enriqueciendo las actividades previstas en el cronograma anual de las actividades de la institución, incluyendo nuevas actividades, proyectos que apunten a mejorar e innovar.

3. Conclusión

El liderazgo juega un papel importante en la organización, en el desempeño de los miembros de la comunidad educativa, que está extremadamente vinculado con la gestión educativa porque influye en el logro de los objetivos educativos siendo protagonistas de la transformación en la Educación. Bush et al. (2017), ha compartido los tipos de liderazgos que son de gran utilidad dentro del ámbito educativo, brindando aportes importantes que ayudan al logro de la meta deseada, los tipos de liderazgo se complementan y enriquecen entre sí, el liderazgo Instruccional, Gestor, Transformacional, Distribuido, Docente, Contingente, Tekorã, moral y auténtico, contribuyendo a la formación de los estudiantes.

En base al análisis realizado se presenta un nuevo tipo de liderazgo de manera a complementar los tipos de liderazgo analizados, el Liderazgo Tekorã o Liderazgo para la vida, permite brindar un espacio de formación y orientación desde temprana edad a los

estudiantes, cuya base principal es la formación en valores humanos, que ayuden en el crecimiento como persona dentro de la sociedad. El liderazgo debe favorecer la creación de una visión compartida en el ámbito de la educación, además las estrategias de autoevaluación y mejora de las prácticas, tiene como meta institucionalizar la capacidad de coordinar las acciones en pos de mejoras.

La gestión educativa promueve las capacidades internas de la institución buscando el cambio, a través de ideas que apuntan a que las personas que trabajan en el ámbito educativo asuman las responsabilidades inculcando la importancia no sólo de enseñar sino sobre todo de aprender a enseñar mejor, asumiendo el desafío de una enseñanza de calidad para los estudiantes. Por ende se debe promover un proceso de mejora continua de aprendizaje, de reflexión, esto requiere del compromiso, del conjunto de las instituciones y de la política educativa determinada en el país. La transformación que debe afrontar la escolarización no son procesos autosuficientes, comprometen a las políticas de estado y más aún a la sociedad civil (Romero, 2007).

4. Referencias

- Amador, C., M. (2017). Ventajas del liderazgo distribuido en instituciones de educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*.8 (15), pp. 817-832 Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672017000200817&lng=es&nrm=iso
- Bush, T., Robinson V., Spillane J., Ortiz M., Ryan J., Giles D., Cuéllar C., Jingping S., Fink D., Lambert L., y Oplatka I. (2017). *Liderazgo educativo en las escuelas: Nueve miradas*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/56143773/libro_liderazgo_directivo_serie_1.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLiderazgo_educativo_en_la_escuela._Nueve.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20191216%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20191216T185503Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=ce6f0f2ecb27de0ce6ddd2f92b770bb776998ef9e51e23891a5e9bb0833cda8f
- Gvirtz, S., y Podestá M., E. (2007). *Mejorar la gestión directiva en la Escuela*. Buenos Aires: Ediciones Granicia S.A. Recuperado de <https://books.google.com.py/books?hl=es&lr=&id=DRsmBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA4&dq=Liderazgo+y+gestión+educativa+libro&ots=Cz-4wKonVa&sig=LChPy3reqLIBOCv1lhGE9n8TNw0#v=onepage&q=Liderazgo%20y%20gestión%20educativa%20libro&>
- Newstrom, J. (2007). *Dirección: Gestión para lograr resultados*. México: McGraw-Hill.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259592s.pdf>

- Romero, C. (2007). *La escuela media en la sociedad del conocimiento: ideas y herramientas para la gestión educativa*. Buenos Aires: Centro de publicaciones Educativas y Material Didáctico. Recuperado de https://books.google.com.py/books?hl=es&lr=&id=RqNpSvMp1mQC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Liderazgo+y+gesti%C3%B3n+educativa+libro&ots=jFc9B_SL6G&sig=pZ24khmiTfx5Qmh8rLkMyHFgkYU#v=onepage&q=Liderazgo%20y%20gesti%C3%B3n%20educativa%20libro&f=false
- Rojas, J.M. (2006). *Gestión Educativa en la sociedad del conocimiento*. Colombia: CARGRAPHICS Impresión digital. Recuperado de <https://books.google.com.py/books?hl=es&lr=&id=ykVyKAP7XBUC&oi=fnd&pg=PA9&dq=Liderazgo+y+gesti%C3%B3n+educativa+libro&ots=UE4q2WobvT&sig=jUBUNJgBZ8GxaKRKVyOg7Uy47qI#v=onepage&q&f=false>
- Rincón, S., A. (2003). *Mauro: El camino del líder*. Barcelona: Robinbook, SLCop.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: TIPOS DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

(Democratic Management: Types of School Community Participation)

Almeida dos Santos, Hebison

Mestre em Educação

Resumo

Neste trabalho apresenta-se a participação dos atores sociais que compõem a comunidade escolar como os alunos, professores, pais, diretores, supervisores e outros funcionários dentro do ambiente escolar, assim como seus conhecimentos e suas participações nas decisões da escola. Logo, o objetivo principal deste projeto é analisar de que forma acontece a participação da comunidade escolar visando suas formas e alcance. Através dos dados obtidos na pesquisa bibliográfica pode se verificar que ficou claro que quase não há participação de forma efetiva dos atores sociais como os pais, alunos, funcionários da escola e professores. Neste sentido, a comunidade escolar deveria participar deste processo de forma mais eficaz, sendo esta, de grande responsabilidade para promover ações mais efetiva para obter o objetivo esperado no processo de ensino-aprendizagem fazendo com que estes colaboradores fortaleçam as relações de coletividade no ambiente escolar.

Palavras chaves: *Gestão democrática. Participação. Comunidade escolar*

Abstract

This paper presents the participation of social actors that make up the school community such as students, teachers, parents, principals, supervisors and other staff within the school environment, as well as their knowledge and their participation in school decisions. Therefore, the main objective of this project is to analyze how the participation of the school community happens aiming at its forms and scope. From the data obtained from the bibliographic research it can be seen that it is clear that there is almost no effective participation of social actors such as parents, students, school staff and teachers. In this sense, the school community should participate in this process more effectively, which is of great responsibility to promote more effective actions to achieve the expected goal in the teaching-learning process making these collaborators strengthen the collective relations in the school environment.

Keywords: *Democratic management. Participation. School community*

1. Introdução

No Brasil a gestão democrática é fruto de vários estudos na educação. Este modelo de gestão é um símbolo de mudança na estrutura organizacional das escolas, porém na prática uma das formas de gestão mais comum nas escolas públicas da educação básica é a autocrática. Como afirma Paro(1996) a administração escolar precisa retomar a especificidade da administração vinculada à natureza da educação, dando um sentido político à ação administrativa de modo a superar o autoritarismo que vem marcando suas

relações pela ausência da participação dos sujeitos educativos nas decisões de seus objetivos e de suas realizações, pois este estilo de gestão tem por objetivo a centralização da tomada de decisão nas mãos do diretor.

A gestão democrática é entendida como o fio condutor para uma nova era na educação, cheio de mudanças e na quebra de paradigmas antes intocáveis, esta gestão possui como dois princípios básicos a autonomia e a participação. Em relação a participação, Ferreira(1999, p.11) diz que “ *participar significa estar inserido nos processos sociais de forma efetiva e coletiva, opinando e decidindo sobre planejamento e execução*”. Neste sentido se pode intensificar a importância que tem os atores sociais da escola na definição e clareza do verdadeiro sentido do termo participação neste modelo de gestão democrática.

O processo de construção da gestão democrática visa uma luta pela garantia da autonomia da unidade escolar, Para Libâneo (2001, p.45) “*autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativo da gestão escolar, razão de ser dos instrumentos democratizantes deste tipo de gestão*”. Assim, como base na implementação das ações que possam servir para a solução dos problemas no contexto escolar, surgem os atores sociais que conhecem a necessidade local, pois vivenciam na sua prática pedagógica as dificuldades no processo de ensino aprendizagem como a Direção, professores, profissionais de suporte pedagógico, os alunos, os outros funcionários da escola, os pais e a comunidade possuem papel importantíssimo, pois esses atores sociais conhecem a sua realidade escolar. O presente trabalho procura entender as formas de participação da comunidade escolar, assim como conhecer os fatores que contribuem ou não para estas ações. Destacando-se que a construção de uma identidade para a escola é um desafio para todos os atores sociais na questão da escolarização.

Em relação a democracia, para Dewey (1959: 83) a educação mais apropriada para uma sociedade democrática é concebida como “*uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes*”. Nesta visão propõe-se o período de interação com a situação, uma ferramenta importante para a obtenção do sucesso esperado dentro do conceito educacional. Dewey, portanto, não observa outro meio para as questões que envolvem e que afligem a educação a não ser no desenvolvimento de uma sociedade realmente democrática, isto é, uma “*sociedade em que todos tomem parte em serviços de utilidade prática e todos desfrutem nobres ócios*” (1959: 282). Por isso o caráter democrático dentro de uma sociedade possui grande importância no desenvolvimento do ser e do indivíduo. Nas palavras de Paro (2000: 15) “*Se falarmos “gestão democrática na escola”, parece-me já estar necessariamente implícita a participação da população neste processo*”. Assim, o autor deixa clara a relação entre participação e gestão democrática na escola, sendo uma, praticamente parte da outra.

Neste aspecto a participação dos atores sociais deve ser entendida no seu sentido amplo, pois para Paro (2000: 16) ao definir esta participação diz que

Aceitando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou

preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões.

Costa (1995) diz que a construção de uma gestão escolar participativa se coloca como exigência e contingência de um processo de afirmação da cidadania, na medida em que contribui para a conquista da autonomia política superando relações verticalizadas e padrões de gestão tecnocrática, engendrando mecanismos de exercício de poder firmados no compromisso com os reais interesses da maioria. No conceito de participação dentro do processo de gestão democrático, nas palavras de Vasconcellos (2006) ao se analisar o trabalho pedagógico da instituição escolar se tem que levar em conta os espaços/tempos disponíveis, inclusive para a participação dos pais e alunos nas reuniões, as vozes destes atores da comunidade escolar são pouco ouvidas, tanto nas instâncias de participação, quanto na própria sala de aula.

Os tipos de participação de acordo com Luck, tem-se participação como presença, Nesta forma de participação segundo os estudos de Luck (2010: 37) a atuação do integrante da comunidade escolar seria de caráter *“passiva e de inércia adotada, as pessoas fazem parte, mas não são participantes ativos, pois não atuam conscientemente para construir a realidade de que fazem parte”*. Ademais, por muitas vezes este tipo de participação é mais entendida como a obrigação de estar presente. Já na participação como expressão verbal e discussão de ideias, o integrante da comunidade escolar tem como base no processo participativo papel fundamental no direcionamento do processo pedagógico da escola, contribuindo para o alcance das metas proposta pela comunidade. Mas neste processo participativo em muitos casos, ocorre uma interpretação equivocada da possibilidade de se expressar durante os encontros, como explicita Luck (2010: 39)

[...] o uso da liberdade de expressão -, é considerada como espaço democrático de participação e, portanto, a grande evidência de participação. Porém, a atenta observação do que acontece no contexto educacional pode demonstrar um espírito totalmente diverso. Isso porque não é incomum perceber, como já indicado anteriormente, escolas em que as decisões tomadas por sua direção têm no espaço das reuniões de professores o objetivo de referendar decisões tomadas, constituindo-se, desse modo, em processo da falsa democracia e participação [...].

Em tese, a autora deixa clara a diferenciação que deve existir no processo participativo, pois não adianta apenas falar, mas sim, saber se o que realmente está sendo discutido está sujeito a mudanças, ou seja, a novos direcionamentos.

Na Participação como representação na visão de Luck (2010: 41)

A representação é considerada como uma forma significativa de participação: nossas ideias, nossas expectativas, nossos valores, nossos direitos são manifestados e levados em consideração por meio de um representante acolhido como pessoa capaz de traduzi-los em um contexto organizado para esse fim.

Este tipo de participação como elenca a autora é importantíssimo para um grupo social grande, pois devido a sua dimensão populacional não é possível uma participação de cada integrante deste. Na participação como tomada de decisão, Dentro do processo participativo, os integrantes da comunidade escolar devem ter em mente o verdadeiro papel que devem exercer, para que possam conseqüentemente contribuir de forma efetiva nas tomadas de decisões. Para Luck (2010: 44)

Participar implica compartilhar poder, vale dizer, implica compartilhar responsabilidade por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção de avanços, no sentido da melhoria contínua e transformações necessárias.

Cabe ressaltar que neste contexto de participação como tomada decisão, ocorre um incremento, ou seja, há uma participação, porém, mais com objetivos de execução, do que da própria elaboração de um plano estratégico, como citado por Luck (2010: 44-45),

Essa prática tem sido, no entanto, muito mais associada à preocupação com a solução de problemas definidos anteriormente pelo dirigente da escola e sobre os quais os demais membros da comunidade escolar deixam de ser envolvidos na análise de seu significado e desdobramento.

Neste aspecto a tomada de decisão fica circunscrita e limitada apenas às questões operacionais, ao que fazer, e não ao significado das questões em si, pois isto se torna condição importantíssima para que as pessoas engajadas se apropriem das ideias direcionadas das ações. Já na Participação como engajamento, este tipo de interação entre os componentes da comunidade escolar nas palavras de Luck (2010: 47)

representa o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas.

Isto resulta em um estilo de participação, que envolve de forma dinâmica os integrantes da comunidade escolar, contribuindo de forma a possibilitar os processos sociais, criando o vínculo de responsabilidade devido ao agir com objetivo, tendo competência e dedicação, visando almejar os objetivos assim propostos pelos atores sociais da escola. Pois participar para Luck (2010), em seu sentido pleno, possibilita a separação de um lado da ideia de alienação e passividade, e do outro o autoritarismo e centralização, intermediados por cobrança e controle. Dos Atores sociais que compõem a comunidade escolar, tem-se os gestores, Para Luck (2010: 78) ao comentar sobre o gestor democrático, diz que este

se assenta sobre a participação e sobre a tomada de decisão compartilhada, seguida de ações colaborativas, em que, em equipe, os membros da organização assumem responsabilidades conjuntas pelo seu desenvolvimento e realização de objetivos elevados.

Logo, o gestor assume em suas funções a de possibilitar o andamento do projeto, contribuindo em sua gerência para a realização de uma comunidade participativa e capaz de alcançar as metas propostas pelos atores sociais como sendo de fundamental importância para o desenvolvimento de uma escola de qualidade. O coordenador pedagógico dentro do processo de solidificação possui uma relação de suma relevância na estruturação da base participativa da escola, essa responsabilidade, porém, não é, e nem deve ser, de uma única pessoa ou apenas da equipe gestora, é de todo o ambiente escolar que é comprometido com uma educação de qualidade. Desta forma, o coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para (ORSOLON, 2003: 19), o supervisor deve direcionar

suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador.

Observe que o coordenador é importante neste processo, porém deve estar claro que a ação coletiva é bem mais. Assim, segundo Orsolon (2003), são necessárias algumas atitudes dos coordenadores para que possam causar transformações nos professores, sendo elas: A promoção de um trabalho de coordenação em ligação com a própria gestão escolar, utilizar da experiência dos docentes e procurando da melhor forma possível adequar tais experiências, incentivar a organização curricular, criar ocasiões para que o professor possa integrar sua pessoa à escola. Em relação aos professores é importante destacar que todo o processo participativo que ocorre na gestão educacional, se formaliza em diversos contextos e ambientes, ocasionando assim, a manifestação de suas peculiaridades ou suas especificidades, demandando que todos sejam igualmente envolvidos neste processo. Caso este aspecto não seja respeitado, Luck (2010: 80) alerta que

Promover na escola um ambiente de participação pelos professores, em conjunto e espírito de equipe, no sentido de transformar sua prática pedagógica, a elevação de seu nível de consciência e transformação da realidade de trabalho sem alteração das práticas de relacionamento do sistema de ensino com a escola, cria mudanças apenas temporárias nas ações escolares.

Assim, não adianta criar um cenário fictício de participação, sem antes estrutura de forma efetiva o processo, para que desta forma, se consiga a participação plena. Na visão de Luck (2010), essa prática, quando efetiva, promove a necessidade de participação nas determinações criadas no âmbito da gestão do sistema de ensino, assim, torna-se claro e evidente. Em relação aos funcionários da escola, a qualidade na educação requer a

participação de todos que pertencem à comunidade escolar, esta integração seria para Ferreira (2008: 55) “a cooperação que exige entendimento mútuo e participação que supõe a abertura de novas discussões, de deliberação e de novas decisões”. O trabalho dos funcionários, por se realizar em uma escola, tem uma dimensão pedagógica que é muito pouco reconhecida, até por eles próprios. As relações que eles estabelecem com os alunos e com os pais poderiam ser exploradas na direção da formação da cidadania, e contribuir de forma positiva para elencar as ideias que norteiam o processo de ensino-aprendizagem.

Para a comunidade: A Família, os pais ou responsáveis, Luck (2010) é de suma importância o entendimento dos princípios básicos que favorecem a participação coletiva das pessoas na construção da realidade que fazem parte, desta forma, este envolvimento trará benefícios a toda a comunidade escolar, fortalecendo todo o processo.

Nas palavras de Luck (2010: 83) ao comentar sobre a participação dos pais diz que.

Os pais pouca participação exercem na determinação do que acontece na escola. Algumas vezes teme-se a participação de certos pais que, sendo muito eloquentes e de temperamento forte, tentam impor sua vontade sobre procedimentos escolares e que muitas vezes funcionariam mais para “facilitar” sua própria vida, ou de seus filhos, do que para melhorar a qualidade do ensino, conforme percebido por gestores e professores.

Em consequências destas ações, os dirigentes das escolas param de ouvir os pais, e até de evitar fazer reuniões para ouvi-los e de dar espaço para a participação familiar, segundo Luck (2010) é possível que ajam dessa forma também por temerem a perda do espaço e da autoridade.

Segundo Luck (2010: 86) “*essa participação dos pais na vida da escola tem sido observada, em pesquisas internacionais, como um dos indicadores mais significativos na determinação da qualidade de ensino, isto é, aprendem mais os alunos cujos pais participam da vida da escola*”. Nesta expectativa, é importante a gestão escolar possibilitar um ambiente propício a participação dos pais no processo de tomada de decisões da escola.

Em relação aos alunos, O sucesso da escola requer o comprometimento da comunidade escolar com os anseios da educação, todos os esforços buscam em seu sentido mais amplo e necessário a sua existência, a possibilidade de oferecer uma educação de qualidade, para Gadotti (2010: 8) seria “*A garantia de espaços de deliberação coletiva está intrinsecamente ligada à melhoria da qualidade de educação e das políticas educacionais*”. Assim, a qualidade é fruto de um processo coletivo, onde todos os envolvidos dentro da instituição são partes importantes dentro do processo organizacional e decisional do ambiente escolar.

2. Metodologia

Esta pesquisa tem abordagem quanti-qualitativa pois para Minayo (2001, p.14) “a pesquisa qualitativa 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 nos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”. Em relação ao tipo de pesquisa será bibliográfica pois esta é feita a partir do “levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, página de web sites (Matos e Lerche, p. 40)”. É classificada como descritiva em relação aos seus objetivos pois se realiza a análise sem interferência de acordo com GIL(2008, p.47) “dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo”.

3. Resultados e discussões

Das respostas obtidas se pode observar que a maioria dos alunos possui uma participação bem ativa, já que cerca de 26% dos entrevistados participam das reuniões e gostam de falar durante estas e esperam que suas ideias sejam aprovadas. Outro resultado observado é que cerca de 65% dos alunos não acompanham, ou seja, nunca participaram de reuniões da escola com os seus responsáveis. Os resultados mostram que para 65% dos alunos pesquisados as escolas praticamente não compartilham a responsabilidade com eles, pois praticamente desconhecem os objetivos da escola para o futuro, futuro este, que os alunos fazem parte. Dos dados relacionados aos pais, segundo os dados da tabela que representa às opiniões dos pais, segundo estes, com um RM de 4,4 a escola possibilita sua participação nas reuniões da escola, assim como se mostra parceira com os pais na educação dos alunos, também os pais confirmam que possuem liberdade de se expressarem e que conhecem as metas da escola para o futuro.

Nas escolas Pesquisadas, pode ser observado que 53% dos pais sempre participam das reuniões da escola, sendo que 21% raramente participam e quase sempre participam das reuniões da escola. Em uma das questões indagadas aos pais que possui grande relação com as palavras de Vasconcellos(2006) citadas anteriormente, tendo como objetivo saber as suas opiniões sobre as reuniões da escola, uma frase de um responsável representa muito as vozes dos outros entrevistados, sendo, ela:

Eu acho que a escola faz pouca reuniões. Deveria haver reuniões a cada três meses na sala de aula com os professores e pais para falar sobre o comportamento e as notas, obrigada. P1

Na próxima questão proposta aos pais, procurou-se entender se nos encontros ou reuniões em que os pais participam, sendo esta reunião direcionada pela direção ou pela coordenação pedagógica da escola, o nível de liberdade dos pais para exporem suas opiniões, o gráfico abaixo representa as opiniões dos pais das escolas pesquisadas sobre o nível de liberdade nas reuniões, destes, 53% disseram que possuem liberdade e gostam de participar, sendo que 42% dos entrevistados possuem liberdade para se expressarem, porém não gostam de participar.

Em uma questão da entrevista, foi proposto que os funcionários indagassem sobre o que eles entendem, por democracia dentro do ambiente escolar, estão citadas algumas respostas que representam o pensamento da maioria, sendo elas: “*você poder participar de todo que está acontecendo dentro da escola*”

Segundo os dados observados, existe um RM de 3,7 para a questão da liberdade de expressão que representou uma concordância entre os funcionários, também uma concordância de que a escola possibilita a participação dos funcionários nas reuniões. Em relação aos dados, tem-se um RM de 3,8 para os que gostam de se expressarem dentro das reuniões, e um RM 3,2 para que os tem a tendência de exporem ideias e verem aprovadas, para Luck(2010) existem algumas formas de participação e dentre elas as citadas como a participação como tomada de decisão e a participação como engajamento.

Uma das questões da entrevista direcionada aos professores procurava analisar de que forma estes definiriam a gestão democrática de uma escola, assim, está transcrito as falas de alguns professores, logo:

Como uma ação coletiva participativa onde o compromisso é de toda comunidade intra e extra escolar com autonomia de tomada de decisões para o bom funcionamento da unidade escolar e do processo de aprendizagem.EP7

Em relação às falas, pode-se perceber que os professores enfatizaram bastante a comunidade em seu sentido participativo e o seu poder nas decisões da escola, favorecendo uma gestão mais igualitária priorizando o processo de ensino aprendizagem, assim como reforça Hora(1994) de que a gestão democrática em seu sentido educacional está intimamente ligado ao compromisso com os interesses reais e coletivos.

Uma gestão na qual todos pudessem contribuir com ideias, sugestões etc.EP3

Nos dados é possível perceber que os professores acreditam que no ambiente escolar em que convivem existe uma gestão escolar que se baseia em democrática. Sobre esta visão, Wittmann(2009) diz que a gestão democrática é cada vez mais determinada para que a escola cumpra realmente a sua função educativa.

Desta forma é possível perceber que as escolas possibilitam a participação dos professores pois cerca de 39% destes confirmam, também é observável que para 28% destes a escola nem toda vez torna este processo flexível. Para Costa (1995) a construção de uma gestão escolar participativa se coloca como uma forma de exigência e contingência de um processo de afirmação da própria cidadania.

Segundo a tabela é possível verificar com um RM de 4,2 que a estrutura da escola e sua forma de organização influenciam bastante na participação dos professores nas reuniões, assim como também, uma falta de motivação dos professores em participar e não deixando de comentar em relação a incompatibilidade de horários devido a jornada de trabalho, para Paro(2000, p.43) ao comentar sobre condicionantes que podem afetar a participação dos atores diz que a falta de condições para o professor provoca a desestimulação profissional, assim como as condições de vida e a medida em que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar.

Segundo os dados, a maioria dos professores apresentando um RM de 3,8 gostam de participar das reuniões expondo suas opiniões, e uma outra parte preferem estarem ouvindo e falam muito pouco, na visão de Luck (2010) o primeiro tipo de participação seria “Participação como expressão verbal e discussão de ideias” nos quais atuam

limitando-se a solicitações da direção da escola de forma reativa. E sobre a segunda forma, Luck (2010) diz que este tipo de participação possui características em muitas situações limitada, pois é fácil observar que ela realmente não passa em muitas vezes de uma simples verbalização de opiniões.

Segundo os dados, os professores afirmam que o que mais incomoda em relação às reuniões é o tempo que é muito curto para as discussões, Para Luck(2010) na maioria das vezes é gasto o tempo precioso de todos os presentes assim como a energia coletiva para discutir questões sem tanta importância praticamente de caráter secundários e operacionais, que estes, poderiam ser decididas a partir da pessoa responsável pela gestão da unidade social, direcionando o tempo da reunião para assuntos com maior urgência.

Em uma das questões da entrevista foi analisada a definição dos supervisores sobre gestão democrática na escola, as falas foram:

“a gestão democrática é aquela onde toda a comunidade escolar(funcionários, professores, coordenadores, pais, alunos e direção) participa de forma direta para a elaboração das ações para o ano em curso(eixo central)”. S1

Na segunda fala dos supervisores indagavam como estes definiram a gestão democrática em sua escola, os resultados foram:

Dentro do ambiente escolar, esta gestão deve ser direcionada para a construção de um ambiente escolar mais propício para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Para Hora(1994), na gestão democrática os indivíduos precisam assumir as responsabilidades de suas atividades, sem que alguém lhe diga sempre o que fazer.

A gestão não conta com as reuniões periódicas, para se definir as ações a sem desenvolvidas durante o ano letivo, que é de fundamental importância para a construção do PPP.S1

não existe S2

Precisando de alguns ajustes em alguns setores S3

Na próxima questão contida no questionário foi analisada o nível concordância dos supervisores com alguns tópicos relacionados a gestão, nas afirmações de que “a escola promove ações democráticas na tomada de decisões”, “a comunicação entre direção, coordenação e comunidade escolar é forte”, “não existe repressão por parte da direção sobre seus funcionários” e se “Todos os integrantes da comunidade escolar possuem liberdade para opinarem nas reuniões” metade dos supervisores concordaram, sobre a afirmação de que “todos os funcionários da escola são tratados de forma igual” e 75% dos supervisores discordam com esta afirmação.

Uma das perguntas relacionada aos supervisores estava direcionada a participação dos professores nas reuniões da escola , na visão destes, como definiriam a participação destes profissionais, segundo os supervisores os professores possuem ótima participação.

A próxima questão a ser analisada trata da não participação dos professores nas reuniões da escola ,o que na visão do supervisor definiria como o(s) principal(is) empecilhos(s) para esta participação, sobre o tópico “desinteresse” 75% concordam, para “falta de estrutura” da escola, todos discordam com isto. Sobre a “falta de tempo” dos professores, 75% dos supervisores concordam, sendo que sobre “falta de estímulo” destes atores, 75% acreditam que isto não é causa da não participação.

Na próxima questão foi analisada a participação dos atores sociais que compõem a escola, na afirmação se “a escola promove ações que facilitam a participação dos professores nas reuniões da escola”, metade dos supervisores acreditam que isto ocorrem dentro de suas escolas. Na afirmação de que “quando uma determinada tarefa que foi submetida ao trabalho do grupo como um todo foi realizada, a escola faz o reconhecimento dos esforços deste grupo”, para 75% dos supervisores, isto ocorre em suas escolas. Sobre os tópicos de que “a escola prioriza a participação de um grupo específico de atores sociais”, e de que os atores “não participam, pois não possuem oportunidades” e os atores “participam, porém suas opiniões não são consideradas”, os supervisores foram unânimes em discordarem.

Na próxima questão os supervisores responderam como definiriam o comportamento nas reuniões da maioria dos professores, as afirmações de que “Participam com presença física, praticamente não colaboram com a reunião”, “Participam através da fala, porém, na maioria dos casos não tem muito haver com o tema da reunião”, “Em todas as reuniões, existe um grupo que participa sempre, e outro que sempre só escuta” e “Participam ativamente das reuniões, opinando e colocando suas ideias em discussão”, foi constatado que os supervisores acreditam que a maioria dos professores praticamente não colaboram com as reuniões, participando apenas como presença física.

Em uma das questões direcionada aos gestores na entrevista, procurava entender como eles definem uma gestão escolar democrática, as suas falas são:

uma gestão onde todos os membros(comunidade e instituição) tenham direitos deveres e sejam atendidos com equidade. G1

Na próxima indagação aos gestores procurou saber na opinião destes se é possível aplicar uma gestão democrática no ambiente escolar, e que justificassem suas respostas, assim, temos:

sim, através do respeito a individualidade e a pluralidade cultural.G1

Na próxima questão foi analisado o nível de concordância dos gestores em relação as afirmações sobre gestão sendo elas “em sua prática de direcionar a instituição escolar, você promove ações que visam a implantação de uma gestão democrática”, “você promove ações que possibilitam a integração da comunidade escolar”, “em seu cotidiano, os atores sociais que formam a comunidade escolar, possuem liberdade para se expressarem sobre temas que se relacionem com a gestão da escola”, “ a comunicação entre direção, coordenação e comunidade escolar é forte” os diretores foram unânimes em concordar com todas as afirmações. Assim, nas afirmações de que “todos os funcionários da escola são tratados de forma igual” e “não existe repressão por parte da direção sobre seus funcionários” houve uma concordância de 75% sobre estas as afirmações.

É possível perceber a grande liberdade propostas pelos gestores aso funcionários assim como o grau de tratamento dos mesmos. Conforme Costa (1995) a construção de uma gestão escolar democrática e conseqüentemente participativa se coloca como uma

espécie de exigência para um processo de afirmação do próprio sentido participativo e igualitário dentro do ambiente escolar.

Na questão em que se direcionava para que os gestores opinassem sobre o comportamento dos professores nas reuniões, foi observado que nas afirmações “Participam com presença física, praticamente não colaboram com a reunião” e “Participam através da fala, porém, na maioria dos casos não tem muito haver com o tema da reunião” e “Em todas as reuniões, existe um grupo que participa sempre, e outro que sempre só escuta” as repostas dos gestores foram unânimes em discordarem destas afirmações, para a afirmação de que “Participam ativamente das reuniões, opinando e colocando suas ideias em discussão” houve unanimidade na concordância entre os gestores.

A próxima questão indagava aos gestores os motivos pelo qual poderia ocorrer a não participação dos professores nas reuniões, as afirmações propostas foram “Desinteresse”, “Falta de estrutura na escola”, “Falta de tempo” e “Falta de estímulos”, os gestores foram unânimes em afirmarem que estes não seriam as causas da não participação dos professores nas reuniões. Ao comentar sobre a prática docente Paro(2000) afirma que é muito difícil para o professor se encontrar envolvido totalmente no ambiente escolar, se estes está cheio de problemas seja pelo seu baixo salário, seja desestimulado por sua deficiente formação profissional ou pela falta de condições, isto gera uma participação praticamente nula deste profissional.

Nesta questão buscava questionar aos gestores se estes promoviam ações que facilitam a participação dos professores nas reuniões da escola, todos foram unânimes em responder que sim, que realizavam as ações, ao serem indagados que ações faziam, estes responderam da seguinte forma:

vários eventos como reuniões com pais, com funcionários festinhas de comemorações, projetos internos... G1

os projetos institucionais e os demais projetos que a escola desenvolve com o corpo docente e discente. G2

Nas falas dos gestores é possível perceber a importância dos projetos dentro do ambiente escolar como símbolo de participação do professores, assim, como Falkembach (1995) comenta o planejamento participativo é visto como um instrumento teórico prático capaz de unir o pensar e ação na comunidade escolar e ser capaz de respaldar a construção democrática dos projetos institucionais.

Nesta questão foi analisada a participação dos atores sociais que compõem a escola, todos os diretores foram unânimes em discordarem das afirmações de que “a escola prioriza a participação de um grupo específico de atores sociais”, “não participam, pois não possuem oportunidades” e “participam, porém suas opiniões não são consideradas”, e sobre a afirmações de que “Quando uma determinada tarefa que foi submetida ao trabalho do grupo como um todo foi realizada, a escola faz o reconhecimento dos esforços deste grupo”, houve concordância entre os gestores.

Em relação às estratégias que facilitam a participação Luck(1998) descreve que prover o reconhecimento coletivo pela participação e pela conclusão de tarefas se torna importantíssimo neste processo.

4. Considerações finais

A definição de democracia que foi construído historicamente surge com uma visão sobre o direito das pessoas em decidir sobre o futuro da cidade e de mudar determinada situação, no âmbito escolar, não é diferente, todos os atores sociais clamam pelo seu direito de expressar e poder contribuir para o futuro da escola, assim, paralelamente desde o tempo de Atenas, os Atenienses possuíam igualdade nos direitos (*isonomia*), no falar (*isegoria*) e no poder (*isocracia*).

A democracia dentro da escola é essencial para que os avanços possam ser significativos, os trabalhos da gestão junto com os integrantes da comunidade escolar devem se direcionar para a possibilidade da participação dos envolvidos no processo pedagógico, assim, as opiniões dos atores sociais, suas ideias, seus anseios e seus sonhos devem ser levados em consideração pela escola, pois são a partir destes ideais que realmente a escola consegue alcançar suas metas. É verificável nas expressões e opiniões dos autores utilizados neste trabalho sobre os atores das escolas, que dentro do ambiente escolar, eles devem possuir liberdade de expressão para expor suas ideias e anseios. Dentro do processo de gestão democrática a participação se torna essencial para o planejamento de atividades que possam norteia as práticas pedagógicas da escola. O trabalho coletivo dentro da instituição revela para as escolas as habilidades e as competências da comunidade escolar, assim, pelo processo participativo a escola se transforma em uma oficina da democracia priorizando o trabalho em grupo e organizando-se como instituição cujos membros se conscientizam da sua função na construção da identidade da escola, ou seja, tornando-se parte da vida escolar.

Esta construção do processo participativo, se torna fundamental dentro da instituição escolar, pois é a partir desta, que a escola enquanto instituição do saber constrói sua identidade e o perfil futurístico do que ela espera alcançar em seus alunos, por isto é necessário que alcance todos os cantos da escola, todos sendo chamados a compartilharem experiências e saberes que possam enriquecer a cultura local e contribuir para o sucesso principal de todos estes esforços, uma educação de qualidade. O estudo priorizou analisar dentro do estilo democrático por meio bibliográfico de que forma pode acontecer a participação da comunidade escolar nas escolas, afim de entender, este elo entre gestão democrática e as formas de participação dos atores sociais da comunidade escolar como os gestores, supervisores, professores, funcionários (vigia, cozinha, secretária e outros)

Assim, de acordo com a literatura apresentada, é possível afirmar que as escolas devem possuir um caráter democrático para que a participação seja realmente efetiva, promovendo ações que buscam integrar os atores sociais da escola, seja através de reuniões, da liberdade de expressão nos encontros, da participação nas tomadas de decisões e de tentar oportunizar a participação em todos os âmbitos da escola. Assim, a escola oportuniza um espaço para a participação dos atores sociais, assim como o compartilhamento de ideias através de experiências dos vários integrantes da comunidade escolar. Porém, outros autores acreditam que os funcionários (vigia, cozinha, secretária e outros), pais, alunos e professores estão distante da participação ativa neste processo, seja

por falta de oportunidade de participação, seja pela falta de “sentir parte do processo”, seja pela indisponibilidade de tempo entre outros.

Desta forma, para esses atores sociais que compõem a comunidade escolar, as suas participações neste processo ainda não são significativas o bastante para serem consideradas partes integrantes do mesmo.

5. Referência

- Bordenave, J. E. Díaz. (1994) O que é participação. 8. ed. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes a bases da educação nacional. Brasília, DF.
- Dewey, J. (1959) *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional.
- Ferreira, N. S. C. (2009). Projeto Político Pedagógico. Curitiba: IBPEX.
- Gadotti, M. (1994) Pressupostos do Projeto Pedagógico. Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: MEC.
- Hora, D. (1994). Leal da. *Gestão democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva*/Dinair Leal da Hora - Campinas, SP: Papirus. – (Coleção magistério: formação e trabalho Pedagógico).
- Libâneo, J.C. (2001) *Organização e gestão da escola*. Goiânia: Alternativa.
- Luck, H. (2010) *Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional*. 5. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes. – Série Cadernos de Gestão – volume II
- _____. (2010) *Liderança em gestão escolar*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- _____. (2010) *A gestão Participativa na Escola*. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Orsolon, L. A. M. (2003) O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: Almeida, Laurinda Ramalhode; Placco, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs). *O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança*. São Paulo: Loyola.
- Paro, V. H. (2000) *Gestão democrática da escola pública*. 3ª Ed. São Paulo: Ática.
- _____. (2010) *Administração escolar: Introdução Crítica*. 16. ed. São Paulo: Cortez.
- Rosenfield, D. L. (1994) *O que é democracia*. 4. ed. São Paulo: ed. Brasileira.
- Vasconcellos, C. dos S. (2006) *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad.

ACTIVIDADES INTRAMURALES Y EXTRAMURALES COMO FACTORES CRÍTICOS DE ÉXITO EN LA FORMACIÓN DEL ESTUDIANTE EN LAS UNIVERSIDADES DEL PARAGUAY

*(Intra-walls and beyond-walls activities as critical success factors in student training at
the universities of Paraguay)*

Chap Kau, Kwan Chung
Universidad del Pacífico

Resumen

El presente estudio describe la importancia de las actividades intramurales y extramurales como factores críticos de éxito en la formación del estudiante en las universidades del Paraguay. La implementación de la extensión universitaria, como uno de los pilares que sostiene la educación superior, es tomada como una medida obligatoria y legal en la actualidad. Se presentan reflexiones sobre las actividades de extensión que son aplicadas con mayor frecuencia en las organizaciones educativas.

Palabras claves: *Extensión universitaria, intramuros, extramuros y factor crítico de éxito*

Abstract

The present study describes the importance of intra-walls and beyond-mural activities as critical success factors in the student training at the universities of Paraguay. The implementation of university extension, as one of the pillars that supports higher education, is taken as a mandatory and legal measure today. Reflections on extension activities that are most frequently applied in educational organizations are presented.

Keywords: *University extension, intra-walls, beyond-walls and critical success factor*

1. Introducción

El modelo actual de la formación integral universitaria (Olalde, 2004; Batista de los Ríos, 2010) se posiciona en tres pilares básicos que sostiene a la educación vigente: enseñanza, investigación y extensión (Copello, 2010; Hernández, 2009). La triada o el tríptico misional de la universidad debe satisfacer y dar respuesta a las necesidades de la sociedad (Batista de los Ríos, 2010), entendido como algo cotidiano en el aprendizaje de los estudiantes universitarios (Copello, 2010). El artículo enfoca a la última dimensión llamada extensión universitaria, traducida como el agente entre la universidad y la comunidad con el fin de interactuar entre sí y nutrirse una de la otra (Gaviglio y Sartorato, 2018). Otros lo definen como acciones o labores conjuntos con actores concretos para el inicio al compromiso social, es decir, prácticas que pretenden contribuir a la solución, transformación o mejoramiento de situaciones – problemas detectadas en el medio (Menéndez y Tarabella, 2017). Así mismo, CDC-UDELAR (2009) lo define como:

...la extensión entendida como un proceso dialógico y bidireccional redimensiona a la enseñanza, al aprendizaje y a la investigación. Si los

procesos de enseñanza y aprendizaje se extienden fuera del aula, cuidando al mismo tiempo de mantener los mejores niveles académicos en las actividades desarrolladas, su enriquecimiento puede ser grande. Cuando las tareas se generan y operan en terreno, partiendo de los problemas que la sociedad tiene, intentando junto con ella encontrar alternativas, entonces el acto educativo se reconfigura y amplía

Por lo tanto, la extensión universitaria establece un conjunto de acciones que son realizados dentro o fuera del recinto educativo, cuyos actores principales son los estudiantes, docentes, colaboradores o público en general. No obstante, se entiende que las actividades realizadas dentro del predio de la institución educativa son llamadas intramuros y comprenden acciones que impactan directamente a la comunidad universitaria, entre ellos se detallan a:

cursos extracurriculares, charlas educativas de interés social y académico, campañas de concienciación dirigidas a la comunidad educativa, exposiciones y puestas culturales como pintura, fotografía, música, teatro, danza, festivales, conciertos y charlas que preserven el acervo cultural nacional, congresos, seminarios, simposios, foros, paneles, conferencias, coloquios, videoconferencias y visita de estudio (interior y exterior del país) (Universidad Americana, 2016).

Así mismo, las actividades extramuros son calificadas como acciones dirigidas hacia la comunidad y la sociedad externa a la universidad, comprendiendo a:

proyectos e iniciativas centrados en un enfoque social, de servicio y colaboración con la comunidad...” “programas de capacitación, asistencia social, trabajo de campo, charlas educativas de interés social, comunitarios y campañas de concienciación a la sociedad (Universidad Americana, 2016).

La importancia de la extensión universitaria como factor crítico de éxito para la educación superior radica en dos aspectos: la primera en crear estrategias de innovación pedagógica en aulas o fuera de ellas, es decir, el docente no solo implementa las clases magistrales, sino que debe utilizar métodos atractivos de estudios que se adecue a la generación actual. Y la segunda, aportar conocimientos académicos aprendidos para solucionar problemas encontrados en la sociedad de forma eficaz y eficiente, con el fin de crear valores para el mejoramiento de la misma. Tanto las actividades intramurales como extramurales son formas de vincular a los estudiantes con la sociedad, es decir, exponer la realidad actual en el mundo académico con el fin de que los universitarios tengan adquiridos conocimientos y experiencias vividas por otros antes de ingresar a la sociedad. Estas actividades son consideradas como claves de éxito para la formación íntegra del estudiante universitario, permitiéndoles involucrarse eficientemente a la hora de ingresar al mundo real.

En cuanto al plano nacional, la Ley de Educación Superior N.º4995/13 del Paraguay basada en el cumplimiento de una misión que propicia conocimiento (reflexivo y crítico),

junto a la formación profesional, investigación y servicio a la comunidad sin dejar de ser parte de las líneas de acción que favorezcan la transformación sostenible, la paz y la libertad (Duarte de Krummel, 2018). Así mismo, la educación universitaria requiere de una adaptación rápida a los cambios constantes de la sociedad paraguaya, apuntando siempre al servicio a la sociedad. Del mismo modo que la investigación en la educación superior debe ser un reclamo para estudiantes, docentes y profesionales (Universia, 2018), la extensión universitaria debe poseer el mismo valor dentro de la balanza educativa, puesto que su correcta implementación puede generar ventaja competitiva a la institución, convirtiéndolo en un factor clave de éxito para la continuidad del mismo. Finalmente, la misión propuesta por las universidades del siglo XXI enfoca hacia la contribución al desarrollo de la sociedad o comunidad, con calidad y equidad (Duarte de Krummel, 2018).

2. Conclusión

Actualmente, la educación superior debe trabajar arduamente en la triangulación de los factores -enseñanza, investigación y extensión- para la formación holística del estudiante universitario. Sin duda, las universidades deben planificar y formular adecuadamente sus actividades de extensión universitaria (intramuros o extramuros) para una correcta implementación.

Algunos puntos importantes a considerar en la práctica actual en las universidades paraguayas son:

- La incorporación de las actividades de extensión universitaria dentro de los contenidos programáticos de las asignaturas de las carreras. La práctica más común se basa en las actividades intramurales, pues movilizar a grupos de estudiantes desde un destino a otro resulta ser un obstáculo a la hora de la implementación, más aún cuando se trata de lugares muy distantes, por lo que las *charlas* según experticias son la más aceptadas y utilizadas, siguiendo las exposiciones culturales como *pintura, fotografía, conciertos*, etc. siempre y cuando se adecuen a las políticas de cada carrera.
- La importancia de las charlas educativas por áreas de conocimientos genera saberes complementarios o actualizaciones sobre un tema específico. Hoy en día, dichas disertaciones son presentadas por expertos que se encuentran dentro de la temática, por lo que los conocimientos no son basados solo en teorías sino en prácticas orientado a la actualidad. Algunas universidades establecen semanas de carreras buscando introducir charlas de interés social y académicas como actividades extracurriculares, cuya duración no sobrepasa a 1.5 horas reloj, un tiempo prudente para que el disertante pueda explayar el tópico propuesto y el público (estudiantes, docentes entre otros) captar el contenido del expositor.
- Actividades como congresos, seminarios, simposios y foros van adquiriendo mayor peso en el mundo académico, a consecuencia del empuje educativo hacia la investigación. Las universidades invitan a los docentes realizar proyectos investigativos con sus estudiantes en aulas, con el fin de aumentar producciones científicas y ser difundidas a través de los medios ya mencionados más

- publicaciones de artículos en revistas académicas y/o científicas nacionales e internacionales (con o sin indexación).
- Las actividades extramurales deben ser incorporadas, quizás con la misma intensidad que los intramurales, dentro del programa extracurricular por su condición de aporte a la sociedad. El estudiante no solo necesita de los conocimientos teóricos sino también dominar las prácticas a través de casos reales o realidad cotidiana (Melvin y Bordón, 2018) que enfrentan las organizaciones de distintas índoles. Así como existen asignaturas matriciales en cada carrera, las actividades de extramuros deben considerarse como herramientas transversales a cada materia dentro de la malla curricular de la institución educativa.
 - Las organizaciones (con o sin fines de lucro) están cada día más abiertas a ofrecer las visitas guiadas a estudiantes escolares o universitarios dentro de sus instalaciones, con el fin de exponer sus productos/servicios y procesos (administrativos, operativos, producción, etc.) a la comunidad educativa. La concientización de las empresas hacia la importancia de la responsabilidad social empresarial ayuda a la labor docente a implementar las actividades de extramuros, con el fin de presentar la realidad económica y social a los jóvenes universitarios de hoy.
 - La correcta vinculación de la docencia, investigación y extensión en cualquier instituto superior universitario trae como consecuencia al fortalecimiento de la formación profesional del alumnado (Melvin y Bordón, 2018), recordando que todo lo aprendido en la academia tiene como fin mejorar la sociedad en que vivimos, trayendo consigo paz y equidad para todos los ciudadanos.

Se concluye que las actividades intramurales con mayor frecuencia de uso son las charlas académicas y aquellas relacionadas a la investigación como congresos, seminarios y simposios, y en los extramurales se cuentan con las visitas guiadas a empresas u organizaciones. El resto de las actividades son empleadas con menor frecuencia de uso, puesto que se necesitaría de mayor apoyo por parte del docente y de las instituciones educativas para su implementación.

Finalmente, las actividades de intramuros y extramuros son críticas para complementar con la formación del alumnado en la academia universitaria, los mismos tienen el propósito de acortar la brecha existente entre el estudiante y la sociedad misma.

3. Referencias bibliográficas

- Batista de los Ríos, D. (2010). Orientación educativa en la universidad actual desde la dimensión extensionista. *Revista Conexão UEPG*, 6(1), 16-21.
- CDC-UDELAR. (2009). *Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio*. Montevideo: Udelar1.
- Copello, M. (2010). Práctica docente extramuros universitarios: Medios digitales facilitando el proceso reflexivo-dialógico. *Tendencias Pedagógicas*(16), 131-156.

- Duarte de Krummel, M. (2018). Las universidades del Paraguay y su influencia en la transformación social. *Revista Científica de la UCSA*, 5(3), 64-68.
- Gaviglio, A., & Sartorato, I. (2018). Repensar los tres pilares de la Universidad Pública: experiencia de un proyecto de extensión universitaria. *Revista Masquedós*(3), 111-117.
- Hernández, F. (2009). Comunicación Personal. *Simposio Internacional: Cambian los tiempos, cambia la Universidad. El profesorado universitario ante los cambios*. Barcelona.
- Melvin, E., & Bordón, C. (2018). La extensión y su vínculo con la docencia: Una visión integral. *Revista Universidad en Diálogo*, 8(2), 71-80.
- Menéndez, G., & Tarabella, L. (2017). El aprendizaje experiencial: una práctica de innovación que se afianza en la UNL. En G. Menéndez, & e. al., *Integración docencia y extensión 2: otra forma de enseñar y de aprender* (págs. 13-24). Argentina: Universidad Nacional del Litoral.
- Olalde, M. (2004). La extensión universitaria y la difusión de la cultura en la UAM Azcapotzalco. *Reencuentro* (págs. 34-46). México: Universidad Autónoma Metropolitana Unidad.
- Universia. (18 de 6 de 2018). Recuperado el 3 de 12 de 2019, de <https://noticias.universia.es/educacion/noticia/2018/06/18/1160208/cuales-pilares-universidad-investigadora.html>
- Universidad Americana. (11 de 2016). *Reglamento de Extensión Universitaria*. Recuperado el 2 de 12 de 2019, de <https://www.americana.edu.py/wp-content/uploads/2019/09/reglamento-extension-universitaria.pdf>

EDUCAÇÃO ABERTA E AS NOVAS TECNOLOGIAS: INFLUÊNCIAS DA INTERNACIONALIZAÇÃO PARA O ENSINO BRASILEIRO

(Open education and new technologies: influences of internationalization for Brazilian education)

Fidelis Guerra, Michelle Rocha

Universidad Autónoma de Asunción

Silva Aragão, Ana Carolina Souza da

Universidade Federal da Paraíba. Brasil

Neta, Joana Borges de Medeiros

Universidad Autónoma de Asunción

Napy Charara, Faruk Maracajá

Universidad Autónoma de Asunción

Resumo

A pesquisa enfoca uma abordagem teórica das principais influências e discussões sobre as novas tecnologias e a educação aberta e quais os principais benefícios apontados para os processos de ensino e aprendizagem no Brasil. Com o objetivo de identificar a importância da internacionalização das teorias e como elas vêm tomando espaço nas áreas dos conhecimentos e saberes. A problemática está voltada em observar velocidade das informações e o importante papel do professor em acompanhar as mudanças. Ressaltando que essa pesquisa trata além da Educação Aberta e das Novas Tecnologias, foca ainda sob um novo olhar nos profissionais da educação e sua importante atuação nos avanços e modificações, na forma de pensar e de agir dos alunos, criando um novo paradigma. Percebendo o poder e a influência destas transformações e o ritmo com que acontecem, dada as circunstâncias educativas no Brasil, se percebe que os avanços na seara tecnológica ainda continuam aquém modelo ideal, tanto no desejo do professor como dos alunos. Através de uma pesquisa bibliográfica, no sentido de conceituar algumas propostas educativas, possibilitando ao professor se tornar consciente do papel para um desempenho satisfatório na Educação Aberta utilizando-se das Novas Tecnologias para educação no Brasil.

Palavras-chave: *educação; tecnologia; internacionalização, prática educativa.*

Abstract

The research focuses on a theoretical approach of the main influences and discussions about new technologies and open education and what are the main benefits pointed to the teaching and learning processes in Brazil. In order to identify the importance of the internationalization of theories and how they have been taking place in the areas of

knowledge and knowledge. The problem is focused on observing the speed of information and the important role of the teacher in following the changes. Noting that this research deals with Open Education and New Technologies, it also focuses on a new look at education professionals and their important role in advancing and modifying the way students think and act, creating a new paradigm. Realizing the power and influence of these transformations and the pace with which they occur, given the educational circumstances in Brazil, it is clear that advances in the technological field still fall short of the ideal model, both in the desire of teachers and students. Through a bibliographic research, in order to conceptualize some educational proposals, enabling the teacher to become aware of the role for a satisfactory performance in Open Education using the New Technologies for education in Brazil.

Keywords: *education; technology; internationalization, educational practice.*

1. Introdução

Quando se fala em Educação Aberta se tem em mente logo uma educação livre, sem regras, sem metodologias, sem conceitos. Mas o fato é alcançar os diferentes níveis de aprendizagem, considerando que a realidade é diferente dos avanços no mundo e Brasil.

De acordo com a Declaração da Cidade do Cabo (2019), que teve como principal abordagem a Educação Aberta, por se tratar de um tipo de educação emergente que compartilha com as mudanças que estão acontecendo em sociedade, surgindo novas e boas ideias, tomando espaço e valorando conhecimentos que muitos acreditavam ainda não ter sido descoberto, ou pouco abordado na área educativa.

Temos que ter um olhar diferente, mais crítico e amplo, para uma escola do futuro. Partindo de alguns conceitos como as novas tecnologias, que, apesar de já ter avançado bastante, cada dia vem interferindo mais na educação, por ser uma forte influência dentre os alunos mais jovens.

Na ponta dos processos educativos, no cotidiano e na cultura, há uma espécie de dissonância. Muitos educadores que se atualizam, buscam aprimorar e acompanhar as mudanças sociais, mas também existem aqueles que deixam que o ensino caminhe em passos lentos, mantendo o ensino tradicional, tornando-o pouco atrativo diante da disparidade de opções existentes no mercado.

As mudanças no mundo e no cotidiano nos mostram que há muito a ser feito na educação. Temos que avançar, principalmente, quando levamos em consideração alguns conceitos sobre as influências da tecnologia, mobilidade, personalização, colaboração, dentre outros. Mas, sabemos que na prática, em sua maioria, os professores estão estagnados num engessamento das práticas educativas. E, partindo dessa necessidade que as organizações internacionais vêm buscando exigir de países como o Brasil, uma postura de mudanças, necessárias e essenciais para trazer ao mercado de trabalho, profissionais com uma maior capacidade funcional e operativa.

Com a grande utilização dos meios virtuais e principalmente com a crescente demanda e opções oferecidas na internet, que é um dos principais aportes para atribuímos os princípios da colaboração, integração e da interatividade. Surge, a Educação Aberta, como uma oportunidade onde o participante pode usar, personalizar,

melhorar e redistribuir os recursos aos quais estariam vinculados as informações disponibilizadas.

Muitos estudantes, professores e pesquisadores, têm compartilhado desse movimento que aborda a Educação Aberta, e tem sido crescente a sua adesão, inclusive com ativismos e uma diversidade de produções acadêmicas a cerca da temática, nos últimos anos. Isso demonstra a importância que está tendo esse movimento e do esforço internacional, no sentido de tornar a educação mais acessível e eficaz para toda sociedade.

Com as mudanças no processo de ensino e aprendizagem, surge, a Educação Aberta e Recursos Educacionais Abertos, aparados através das Novas Tecnologias, onde podem utilizar das ferramentas disponíveis sem qualquer tipo de restrição. Isso fortaleceu e vem consolidando essas novas metodologias de ensino. Existem locais em que recursos digitais ainda são escassos e para efetivar o processo educacional aberto através de novas tecnologias, é necessária uma colaboração externa e a participação mais efetiva de outro.

Alguns dispositivos surgem para contribuir na efetivação da Educação, proporcionando a sociedade uma cultura mais participativa, onde o que se produz pode e deve ser compartilhado e utilizado por outros no sentido de ajudar o desenvolvimento intelectual e educativo e outros, sem a ganância de apenas se pensar no valor que poderia receber com aquele material se ele estivesse sendo comercializado, ou até mesmo, engavetado apenas como uma produção individual sem fins sociais.

Entretanto, os entraves para se consolidar a Educação Aberta não está limitada apenas aos recursos disponíveis. As tecnologias diante dessa nova visão colaborativa de aprendizagem, ainda precisam que seus recursos também sejam disponibilizados abertamente.

Disseminar o conhecimento facilita a educação colaborativa e flexível, quando se partilha beneficia outros, e isso pode contribuir para novas abordagens de avaliação e acreditação nesse sistema. Quando houver uma compreensão melhor e a inovação for capaz de ser utilizada, fará um excelente resultado numa visão ao longo do tempo.

As dificuldades existiram e não irão sofrer mudanças radicais, é preciso entender que essa mudança pode ser lenta, mas é uma mudança possível, uma vez que um dos maiores problemas enfrentados na Educação Aberta, estendida aos Recursos Educacionais Abertos, é a falta do conhecimento de sua existência. O desconhecimento é amplo, sendo preciso que ocorram mudanças governamentais e institucionais, para que aconteça o incentivo necessário para se alcanças os objetivos necessários.

2. Metodologia

Foi realizada uma verdadeira garimpagem na busca por materiais que pudessem trazer significativamente influência para as referências e para consolidar a pesquisa realizada. O resgate da literatura foi fundamental para que envolvesse o tema, nas mais diversas áreas de conhecimento de forma interdisciplinar.

Várias discussões são constantemente publicadas sobre as temáticas abordadas nesta pesquisa e buscando uma convergência mais centrada na aplicabilidade de alguns métodos de ensino e assim possibilitar um amplo e melhor conhecimento dos profissionais da área, no sentido de sensibilizar para uma mudança de paradigmas, escolhemos uma pesquisa bibliográfica e netnográfica.

Investigando o tema e questionando a partir de uma problemática do que e como está acontecendo essa transformação de internacionalização de alguns conceitos sobre os dispositivos da Educação Aberta e das Novas Tecnologias, como importantes ferramentas no processo de ensino e aprendizagem, realizando uma revisão teórica, buscando detalhar as contribuições para concretizar esses conceitos.

Quanto aos métodos da pesquisa, nos aprofundamos na pesquisa exploratória e descritiva. De acordo com Gil (2009), a pesquisa exploratória pode nos proporcionar maior familiaridade com o problema, por tornar mais explícitos os problemas, além de aprimorar as ideias e as descobertas de intuições. O planejamento é mais flexível e por tanto podem explorar melhor mais de um processo técnico, como estará disposta na pesquisa.

Até então, foram buscadas as formas possíveis para que houvesse a coleta de dados necessários para sistematizar a partir das bases registradas as mais importantes e significativas informações que fossem possibilitar a elaboração e o recorte necessário para definição do público a ser pesquisado, além da forma de efetivar o modelo a ser estruturado no questionário que seria aplicado.

Segundo Minayo (2002), define a metodologia sendo a parte que:

[...] inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador.

De acordo com a definição apresentada por Minayo (2002), o caminho percorrido na pesquisa, quando tratar dos objetivos, tem caracterização de exploratória e descritiva.

Foi tomado por base o caminho indicado por Minayo (2002) para pesquisa quando a caracteriza, quanto aos objetivos, como exploratória. Segundo Gil (2009), a pesquisa exploratória “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses [...] estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descobertas de intuições”.

Braga (2007) afirma que o objetivo principal seria de reunir dados, mais informações, padrões, ideias ou hipóteses sobre um problema ou questão de pesquisa com pouco ou nenhum estudo anterior. Com essa complementação, percebemos que o estudo exploratório é o mais indicado, para se coletar as informações e perceber o quão importante será a máxima participação do grupo escolhido para participar da pesquisa indicada.

Quanto à pesquisa descritiva, nos auxiliará, segundo Braga (2007) no sentido de identificar as características de um determinado problema ou questão ou descrever o comportamento dos fatos e fenômenos que encontramos.

É importante ressaltarmos que segundo Gil (2009), nos permite que a pesquisa vá além da simples identificação da existência de relações entre as variáveis que determinam a natureza. Que apesar de se aproximar da explicativa. Esse fenômeno da junção da pesquisa exploratória com a descritiva é muito utilizada por pesquisadores sociais que estão preocupados, principalmente com a aplicação prática de suas pesquisas e principalmente referenciadas para trabalhos educacionais, comerciais e políticos.

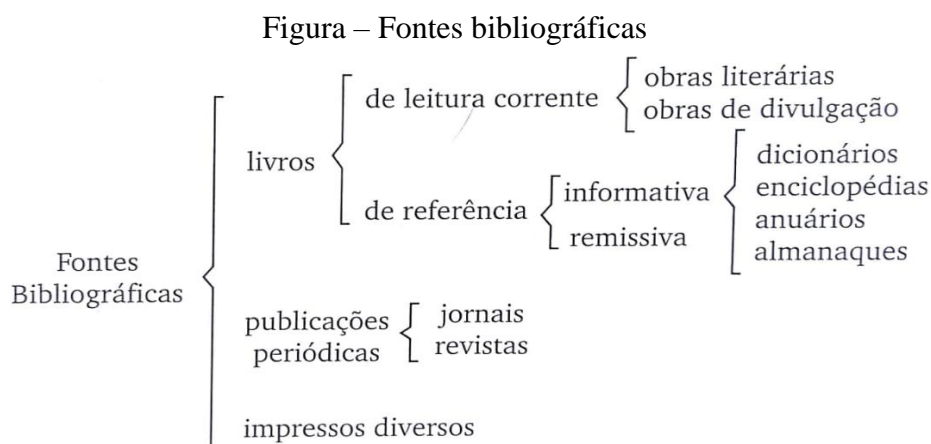
Essa ideia fica ainda mais clara quando observamos a necessidade prática de uma pesquisa científica, senão de analisar os fatores que influenciam a sociedade de forma positiva, proporcionando abrir as portas para um novo paradigma que poderá surgir a partir desta.

Quanto aos procedimentos técnicos, as principais fontes foram encontradas na pesquisa bibliográfica, netnográfica, trabalhos e artigos acadêmicos, fóruns e anais de Congressos, além de alguns materiais audiovisuais que nos serviram para o embasamento teórico e metodológico. Além desses materiais foram analisados documentos, leis, decretos, tratados, dentre muitos outros, através da pesquisa bibliográfica digital, no qual encontramos uma forte influência dos acordos internacional e dos órgãos que visam a disseminação do conhecimento além da distância e do tempo.

Em razão das poucas produções, utilizaremos esse tópico para descrever objetiva e detalhadamente os procedimentos metodológicos aplicados desde a pesquisa inicial até a conclusão da análise e interpretação dos dados que foram colhidos na pesquisa.

Nos procedimentos técnicos iniciais por serem bibliográficos acrescentamos que objetivamente nos levará as principais fontes de pesquisa, para fundamentar as ideias incorporadas ao trabalho e nos servirá como embasamento teórico e metodológico para configurar as ações preteridas.

De acordo com Gil (2009) essa é uma pesquisa desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.



Fonte: Gil (2009)

Se tratando de “um processo dinâmico de avaliação e revisão” (Richardson, 1999), podemos concluir que por mais profunda que chegue, ainda há possibilidades de aprofundar-se, criando novos caminhos para fazer ciência e possibilitar a disseminação e reprodução de conhecimento através de abordagens inovadoras.

É imprescindível para um estudo, entender como a sociedade está inserida naquele contexto, e como o autor é necessariamente influenciado por essa movimentação social. Para Geertz (1989) ressalta que:

[...] os estudos constroem-se sobre outros estudos, não no sentido de que se retoma no que os outros deixaram, mas no sentido de que, mais bem

informados e mais bem conceitualizados, eles mergulham mais profundamente nas mesmas coisas.

Para conhecer melhor o método netnográfico, teremos que falar dos métodos de pesquisa de estudos etnográficos, que serve para fornecer um “vocabulário no qual se possa expressar o que o ato simbólico tem a dizer sobre ele mesmo” (Geertz, 1989), isso em razão do termo surgir a partir dessas observações sobre a etnografia.

Para essa pesquisa, ressaltar a importância que as fontes correspondentes a estudos anteriores, sejam impressas ou digitais, de livros, periódicos, artigos, teses, dissertações, blogs, até mesmo dados documentais em instituições que trataram da temática, ou forneceram informações relevantes a pesquisa. Com objetivo de investigar a importância dos recursos digitais como fonte de pesquisa para as ciências ou qualquer outro meio de divulgação no ciberespaço.

A pesquisa netnográfica tem como ponto de partida e base, o planejamento, principalmente na formulação das perguntas a serem realizadas ao grupo, para que o objetivo seja de fato alcançado. São seguidos para isso alguns critérios, bem como os objetivos para alcançá-los. Para tanto, adotaram-se alguns critérios para facilitar a apresentação dos resultados, a fim de sistematizar e facilitar o entendimento quanto ao *locus* de pesquisa, técnicas observadas, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador (Severino, 2012).

É incontestável que o uso da internet para as ciências traz a diminuição do tempo na organização das atividades para o profissional. É uma automatização que foi devidamente autorizado pela Lei nº 11.419 de 19 de dezembro de 2006, e trouxe inúmeros benefícios com a automatização, no sentido de disciplinar a prática e a comunicação de atos a estes pertinentes (Brasil, 2006).

2.1. Uma nova educação

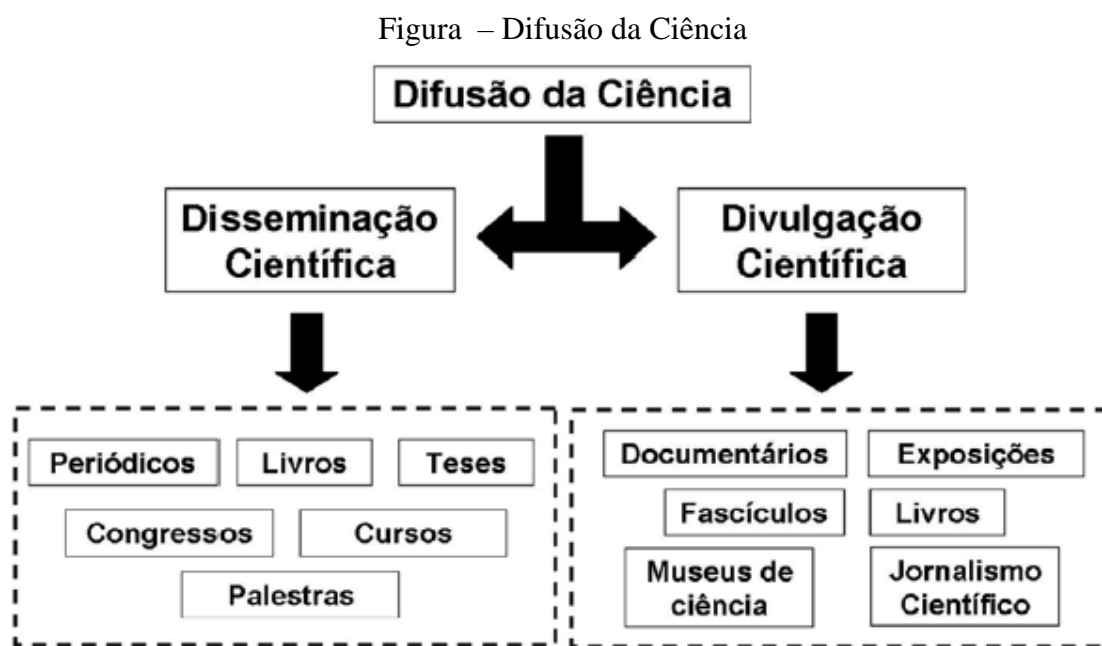
A escolha do tema é algo que acompanha toda sociedade. Estamos vivendo uma era digital, todos os processos e mudanças estão acontecendo numa velocidade surpreendentemente inexplicável, mas que nesse artigo, tentaremos mostrar uma visão que não se detém apenas a apresentar a comunidade acadêmica uma pesquisa atual e interessante, mas no sentido de mostrar a importância de sua cultura, numa sociedade que ainda bloqueia algumas mudanças e ainda permite que as práticas pedagógicas sigam um padrão pré-definido e sem permitir a interculturalidade das ações e dos indivíduos que nelas estão inseridas.

Com a evolução ocorrida no pós Segunda Guerra Mundial, quando houve um grande avanço e revolução das tecnologias e novos empreendimentos, na área educacional não poderia ser diferente. Os modelos mais formais foram ao longo dos anos se transformando em algo inovador, nos quais o próprio ser humano não é capaz de mensurar as necessidades que foram apresentadas.

Com as mudanças e avanços, houve um evento importante para ressaltar, que foi os elevados custos necessários para os níveis do ensino médio e superior principalmente (Prete, 2009). Essa demanda foi o gatilho necessário para o avanço na Educação a Distância, que no século XX, surgiu como uma alternativa para atender as novas

demandas do ensino superior, principalmente com os avanços da tecnologia da informação e da comunicação, proporcionando uma Educação Aberta e ao alcance de todos.

Entretanto, apesar de tantas transformações, a difusão da ciência acontece de diferentes formas e apesar de existirem modelos que demonstram como acontece o processo, tal como Gonçalves (2012), a difusão e disseminação da ciência ocorre através de diversas portas de conhecimento e ligadas diretamente à comunicação científica.



Fonte: Ciência em Debate citado por Gonçalves (2012)

Nesse modelo apresentado por Gonçalves (2012), observamos que não há citação dos meios disponíveis em ambiente virtual, mais precisamente no ciberespaço, como assim é chamado. Isso vem demonstrando esse engessamento do pensamento científico, praticado nas academias e nos cursos de licenciatura, mesmo havendo grandes avanços, ainda permanece seguindo padrões ultrapassados.

2.2. Paradigma educacional – mito e realidade

Encontrar um modelo ideal para o sistema educacional brasileiro é utópico, mas entender como funciona e quais as reais necessidades para construir um processo educativo de qualidade, acompanhando as transformações sociais é fundamental para o profissional de educação. Entretanto, ainda ocorre muita confusão por grande parte dos educadores que sentem a dificuldade de disponibilizar na comunidade estudantil os materiais e ensinamentos aos quais se propõe a Educação Aberta e as Novas Tecnologias.

A escola tradicional ainda está focada nos saberes e não em ensinar aos alunos em saber fazer, não ensinam como transformar o conhecimento em situações práticas. Entretanto, é importante que tenhamos em mente que a juventude hoje possui saberes extraordinários, e muito podemos aprender com eles, e cabe ao professor ter um olhar mais dinâmico e mais perceptivo para essas mudanças.

As estruturas formais da escola limitam muito o agir dos professores, que apesar de se fascinar pelas novas possibilidades de ensinar e fazer com que os alunos desenvolvam outras competências além do saber, e consiga aprender o saber fazer, eles se deparam com a resistência metodológica da gestão, que apesar de possuir aberturas para um planejamento participativo, os professores não podem agir de forma a contrapor alguns limites de sua atuação.

Apesar dos muitos esforços, essa ainda é cultura que possui certa resistência dos profissionais da área de educação e principalmente da comunidade científica. Entretanto, muitos esforços estão sendo feitos para que essa cultura seja disseminada e seus recursos tenham flexibilização necessária para colaborar nas práticas de ensino, tanto que possibilitar o acesso aos estudantes, como capacitando os educadores que se beneficiam dessas ideias para aplicação em sala de aula.

Compreender os benefícios da utilização das novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, precisa de uma visão à longo prazo porque a própria sociedade ainda desconhece as razões desse novo mundo que é o ciberespaço em prol da educação mundial, tanto das disciplinas obrigatórias como a formação de um cidadão mais justo e consciente do seu papel.

Muito tem feito o Estado para modificar a resistência da comunidade científica, as Instituições de ensino estão buscando as publicações das produções dos alunos que estão participando de algum programa de estudo no sentido de aplicar esses novos conhecimentos, além de buscar novos aportes para firmar seus conceitos, mostrando os benefícios que se trará a sociedade e conseqüentemente a comunidade acadêmica.

Um dos maiores obstáculos que existe não apenas no Brasil, mas em todo mundo é que nem todos que buscam a aprendizagem conseguem ter acesso a computadores e ao ciberespaço. No entanto com a tecnologia móvel, dos telefones, conceituados como *smartphones* que hoje possuem praticamente todos os acessos que um computador possui, ou seja, as ferramentas necessárias para uma Educação Aberta.

A Educação Aberta é detentora de três estratégias que possibilitam o maior alcance e impacto na sociedade, os quais seriam o encorajamento de professores e alunos a serem ativistas e ao tempo que emergentes nesse processo, por conseguinte o busca pelo apoio dos autores, editores e instituições para liberar os recursos abertamente, em formato acessível a qualquer condição do seu utilizador e por fim a prática de Política Pública de Educação Aberta.

Essas estratégias nos mostram a mudança que vem acontecendo nesse novo século, que redirecionam muitos dos recursos que antes seriam necessários para investimentos na educação para o lançamento de novas propostas que proporcionem a toda sociedade uma aprendizagem melhor e com menor custo, além de possibilitar o próprio educador a produzir o seu próprio material com excelência na qualidade, que além de dar visibilidade ao seu trabalho pode ajudar a causar um grande impacto social, acelerando o processo e acompanhando mais aceleradamente as modificações que acontecem no dia a dia, tornando os materiais utilizados no processo de ensino, mais atualizado do que os hoje produzidos e adquiridos pelo Poder Público.

2.3. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's)

Importante entendermos como as Tecnologias de informação e comunicação (TIC's) sobretudo em como a internet tem marcado consideravelmente toda sociedade. Consideradas fontes de conhecimento, sua abrangência é alcançada nos locais mais remotos e as informações correm em velocidade de difícil acompanhamento pelos professores e alunos.

Compreender como essas transformações vem modificando a forma de ensinar e aprender e como vem chegando mais rapidamente, principalmente após o advento da internet, que nos últimos 40 anos tem sido uma ferramenta essencial e imprescindível na vida cotidiana de toda sociedade.

E para que possamos analisar a importância desse fenômeno, que tem sido as novas tecnologias, a internet, os aparelhos tecnologicamente mais conhecidos e que acompanham o desenvolvimento dos processos educacionais, que tem chegado ao indivíduo cada vez mais precoce. Temos crianças que com menos de um ano de vida já tem contato com celulares, tablets, imagens e vídeos que proporcionam aos mesmos uma infinita gama de informações que necessitam de um processamento que exige a velocidade que nem sempre é acompanhada pelo desenvolvimento cognitivo.

Essas TIC's são consideradas um conjunto de recursos e são nesses recursos que os muitos dispositivos educacionais estão inseridos, servindo para o armazenamento, registro, processamento e disponibilização onde as informações estão inseridas e assim são disseminadas de forma que proporcionam um processo educativo de mais qualidade e com mais ferramentas para se alcançar o objetivo que o desenvolvimento do conhecimento.

Considerando uma realidade contemporânea, percebe-se que as TICs tem se mostrado muito importante para sociedade, influenciando no comportamento e nas relações da sociedade, pelo amplo uso da utilização destes meios de interação que se estabelecem através de conteúdos informacionais (Evangelista, 2018).

Surge então um novo paradigma cultural que é possível de observar a partir do grande fluxo de informações que circulam no ciberespaço, principalmente em redes sociais, em repositórios de pesquisa científica, quando se percebe o grande número de visualizações e *downloads*.

De acordo com o filósofo e sociólogo Pierry Lévy (1999) o significado da "cibercultura", especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. Daí, percebemos, o que esse movimento social pode causar diante das mudanças que estão acontecendo, uma vez que as práticas educativas, sociais e valores tem se mostrado em constante transformação, isso nos faz repensar sobre todas as medidas a serem adotadas no processo de ensino e aprendizagem.

Essa transformação é mundial, e vem alcançando desde muito cedo, ainda na infância os indivíduos que estão se tornando cada vez mais dependentes das tecnologias. Assim como do ciberespaço, que tem o poder internalizar principalmente os sentimentos e o desenvolvimento humano, no sentido de influenciar o comportamento humano. E no ambiente escolar essas ferramentas também não poderiam deixar possuir a importância devida na construção do pensamento e no desenvolvimento intelectual do indivíduo.

Não obstante, é possível encontrarmos muitas barreiras ainda dos mais tradicionalistas, inclusive quando se trata da utilização destas ferramentas no processo de aprendizagem. Apesar de vir como uma onda transformadora, as novas tecnologias ainda sofrem algum tipo de resistência ao material físico, não pela forma com que se apresentam diferentemente do virtual, mas sim da confiabilidade do material disponibilizado, das fontes e referências com as quais estão ali sendo citadas.

Inclusive, pesquisadores dos Objetos de Aprendizagem, conceituam como ferramentas, artefatos, que de forma lúdica auxiliam a fixação de alguns conhecimentos para além do livro didático, de acordo com as disciplinas envolvidas no ensino intercultural.

O processo se torna ainda mais atrativo quando além de utilizar apenas uma área de conhecimento, eles se utilizam da interdisciplinaridade, que seria o envolvimento de várias áreas de conhecimento na formação de um único objeto, proporcionando e incentivando o aluno que beba em outras fontes para executar tarefa que lhe foi atribuída.

Há um ganho diferenciado quando o professor trabalha com objetos de aprendizagem, ganho este que não quer dizer remuneração diferenciada, o que também pode ser interpretado como sendo merecedor de tal feito, mas a verdadeira motivação e ganho, é porque demonstra uma série de conhecimento agregada a sua área específica profissional, é possuidor de práticas educativas diferenciadas para trabalhar os conteúdos em sala de aula, tornando-as mais atrativas aos alunos e com isso quebrando os paradigmas de uma metodologia milenar, que seriam das aulas meramente expositivas de cunho apenas do conteúdo do livro didático.

3. Considerações finais

Os processos físicos e digitais tem se tornado um grande avanço, apesar das grandes diferenças sociais. Entretanto, nos processos educativos esse avanço ainda tem sido muito lento, as modalidades de ensino que deveriam ser um único sistema, onde o saber seria necessariamente um saber fazer com o que tem disponível com essa complexidade de informações que são colocadas para o indivíduo sem o devido tratamento para que o processo seja concluído de forma correta.

Esse processo apesar de flexível tem dado ao aluno certa autonomia, porém, nem sempre é suficiente para que ele alcance o objetivo para o qual o ensino está sendo proposto. Pode, e geralmente acontecem muitas dificuldades, pois os alunos não estão acostumados com esse tipo de ensino e nem tão pouco os professores, por se prendem por estarem acostumados com a metodologia tradicional do ensino, mas que precisa ser modificado.

A partir das questões que vão emergir, pelas necessidades que são expostas a partir de todos os materiais que vão sendo tratados em sala de aula, se torna cada vez mais difícil os professores e alunos não buscarem a adaptação para esses avanços que estão acontecendo, e apesar de enfrentar sérias dificuldades, o mundo vem tornando as pessoas mais dependentes dessas tecnologias e deste ensino, causando para alguns um desconforto por não conseguir acompanhar a demanda, o que leva muitos a abandonar a vida acadêmica.

Dentro de processo de tensão, de uma aprendizagem dialógica, que pode emergir de um ponto específico para o processo de ensino aprendizagem de uma forma interdisciplinar. E trabalhar com esses Objetos de Aprendizagem com alunos que podem utilizar as mais diversas disciplinas para trabalhar o processo construtivo, surge inclusive para incentivar a ciência, tecnologia e educação. Porque envolve não apenas conhecimento, mas também disposição e interação entre os grupos de alunos que ali participam.

Hoje em dia existem muitos eixos que trabalham os objetos educacionais, utilizando muitas atividades que são elaboradas para orientar não apenas o trabalho do conteúdo pragmático, mas também o conteúdo para a formação de cidadãos para a popularização destes processos e do quanto é possível realizar transformações através do processo de ensino e aprendizagem.

É difícil trabalhar cultura, cidadania e educação em conjunto, porque cria possibilidades muito ricas e dá a oportunidade de criações originais, que envolvem não somente os artefatos tecnológicos podem ser constituídos, como uma possibilidade do professor poder fazer uma conexão entre o que sou hoje e o que eu quero para o amanhã.

Esse é um processo que nunca estará pronto, está em construção e desenvolvimento dentro e fora da sala de aula. Apesar dos alunos não serem preparados para fazer, para construir, refletir, e talvez o que no início pode ser dificultoso, verá que mais adiante, pode ser possível construir diversas estratégias para que aquele processo se desenvolva com êxito e seja capaz de produzir ciência e assim possibilitar a ideia aos outros professores e alunos possam realizar em suas comunidades aqueles objetos de aprendizagem.

A ética e a moral estarão sempre ligadas a tudo que é vivido durante a existência humana e por isso deve ser bem tratada e observada desde muito cedo, desde os primeiros ensinamentos dentro do seio familiar, o que serão levados à escola e conseqüentemente na academia e nos estudos futuros.

Esse pensamento e preocupação com a formação além da profissão ou do estudante em si, já vem desde o século passado, quando em 1972 a UNESCO declarou em uma de suas reuniões que a educação deve ter por finalidade além de uma profissão determinada, deve abranger muito mais, para que este profissional seja capaz de se adaptar as mais diversas atribuições que lhe são impostas no meio produtivo e profissional, e principalmente, buscar o aperfeiçoamento continuamente, até mesmo pelas reconvenções profissionais que estão em constante processo de mudança, as profissões de adéquam de acordo com as necessidades mercadológicas

Com a globalização e a facilidade com que o ciberespaço vem construindo no seio todas as ciências, criam infinitas possibilidades e dificilmente acompanham as produções e os avanços sofridos por esse mundo virtual. Daí a importância da interdisciplinaridade que busca não somente abrir o leque de possibilidades, mas construir um verdadeiro pensador crítico e construtivo, com ações que ecoam todos os ensinamentos que foram apreendidos durante sua trajetória de vida.

A era digital está a nossa frente, e o profissional que melhor absorver e acompanhar o ritmo frenético das publicações, sabendo filtrar de forma coerente e eficaz

os conteúdos que de fato lhe acrescentarão conhecimento é algo importantíssimo nessa evolução e mudança constante em que vive o profissional, estudante ou pesquisador.

Os canais de aprendizagem são de uma imensidão enorme, conhecer e saber utilizar essas novas tecnologias trará excelentes resultados num possível esgotamento de conteúdo que se deseja aprender, discutir, reinventar, desconstruir. Atribuir de forma benéfica os estudos em Educação à Distância ou outra ferramenta que proporcione algo positivo para sociedade, para a academia e para futuras pesquisas, é muito importante. Mas essa é uma mudança ainda está engatinhando em nosso país, é uma mudança cultural lenta e de difícil aceitação por aqueles profissionais mais engessados.

Não obstante essas novas tecnologias passaram a ser utilizadas por praticamente todos os estudantes nos diversos níveis de aprendizagem, mas é no ensino superior que este estudo vai focar sua estratégia de leitura e escrita, observando os fatores de comportamento e de instrumentalização dessas novas ferramentas para suprir uma necessidade que demandaria custos e tempo, e com as novas tecnologias, é possível conseguir qualquer informação, no menor tempo e custo possível.

Essa expansão tecnológica ocorreu também em virtude da expansão econômica que mudou completamente o cenário mundial após a segunda metade do século XX. Mas os avanços não encontraram um cenário muito favorável a sua implantação, ocorreu e ainda ocorre muita resistência na implantação desse novo modelo de educação, onde o sistema formal ainda é predominantemente mais ativo e conservador.

Há uma grande massa de educadores, em nível mundial que vem buscando modificar esse paradigma de uma educação formal, fechada, exclusiva e ritualista, que se perdurou por longos anos, mas que vem ganhando uma forte corrente para mudança.

É buscando esses resultados, que muitos educadores vêm se tornando ativistas de uma educação mais aberta, mais abrangente e interdisciplinada, onde o aluno não está focado apenas aos conteúdos programáticos de uma determinada disciplina. Há uma interação do todo para se conseguir o específico, mas isso requer também uma mudança e qualificação dos profissionais que estão dispostos a aplicar essas mudanças.

É verdadeiramente uma mudança cultural, uma mudança que requer bem mais do que o mero conhecimento dos recursos disponíveis, requer que o profissional da educação disponha de tempo e dedicação para conhecer e incentivar seus alunos a usarem essas ferramentas de forma ética e moral. Reconhecendo que o uso é possível, desde que devidamente autorizado e também possa ser modificado.

Por isso é tão importante que os estudantes, tenham conhecimento amplo das possíveis licenças que os materiais possam ter, e do que pode e não pode ser feito com determinados recursos educacionais a partir da autorização do autor daquele material.

Essa mudança cultural e social com o livre acesso às novas tecnologias vem como uma onda, a contagiar a todos no mundo inteiro. Podemos perceber isso em razão das mais diversas oportunidades que existe hoje para realizar cursos à distância. A abertura dos estudos das ciências humanas nos espaços cibernéticos desencadeou uma série de propostas que podem ser utilizadas por estudantes ou pesquisadores curiosos, que buscam informações e conhecimentos.

Todas essas mudanças vêm contribuindo para o surgimento de um novo paradigma de disponibilização das fontes relacionadas aos ciberespaços, que representam uma interlocução com diversos participantes ao mesmo tempo, favorecendo com isso um ambiente virtual que possivelmente promoverá uma boa interatividade entre os seus integrantes. Essa mudança é cabida ao profissional de educação que precisa promover aos estudantes as novas oportunidades para aprender e saber fazer.

Com a efetivação desse processo de integralização é possível que se promova o processo de ensino e aprendizagem ao qual se propõem os objetos educacionais e os REA, onde em um mesmo ambiente, no ciberespaço, os participantes podem utilizar o mesmo ambiente e se tornarem produtores, consumidores, transmissores de conhecimento e cultura (Benkler, 2006).

A internet e as novas tecnologias têm possibilitado uma infinidade de possibilidades para montar um ambiente global, possibilitando a inserção de uma diversidade de conteúdos e materiais informacionais, muito mais completo e com maior alcance aos indivíduos que busquem se alimentar da fonte do conhecimento e queiram participar também do processo produtivo, o que o torna um eterno estudante e pesquisador.

Essa oportunidade de filtrar as informações e se utilizar delas na internet, é claramente bem aceita no mundo, e muitos estudantes, egressos, pesquisadores e profissionais da área buscam na internet ferramentas para lhe auxiliar em suas produções intelectuais, uma grande evidência disso é a participação de uma grande quantidade de pessoas que participam e buscam, através das ferramentas disponíveis, materiais para estudo em ambientes, como o YouTube, blogs, fóruns, Whatsapp, Facebook e outros ambientes virtuais de aprendizagem (Evangelista, 2018).

4. Referências

- Alves, L. (2011) Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Disposto em http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf. Acesso em 20 set 2019.
- Amiel, T. (2016). Caminhando para uma Declaração Global sobre REA. Cátedra UNESCO de Educação Aberta/UNICAMP. Disponível em: <<http://educacaoaberta.org/caminhando-para-uma-declaracao-global-sobre-rea/>>. Acesso em: 04 out 2019.
- Amiel, T. (2012) Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETTO, Nelson de Lucca. (org.) Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas. 1. ed., 1 imp. – Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital.
- Benkler, Y. (2006) The wealth of networks: How social production. Londres: Yale University Press/New Haven and London. Disponível em http://www.benkler.org/Benkler_Wealth_Of_Networks.pdf. Acesso em: 03 dez 2019.
- Braga, K. (2007) Aspectos relevantes para a seleção de metodologia adequada à pesquisa social em Ciência da Informação. In: MUELLER, Suzana P.M. (org.) Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação. Brasília-DF: Thesaurus. p.17-38.

- Brasil. Conselho Nacional de Educação – CNE. (2004) PARECER N.º: CNE/CES 0055/2004. REEXAMINADO PELO PARECER CNE/CES 211/2004. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/ces0055_2004.pdf. Acesso em: 04 out 2019.
- Brasil. Decreto nº 11.419 de 19 de dezembro de 2006. (2006) Dispõe sobre a informatização do processo judicial. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111419.htm. Acesso em: 11 de nov 2019.
- Brasil. MEC/CAPES. (sem ano) Documento orienta pós-graduação stricto sensu a distância. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/9273-documento-orienta-pos-graduacao-stricto-sensu-a-distancia>. Acesso em 14 dez 2019.
- Cacho, C. E. A. (2015) Desenvolvimento e utilização de recursos educacionais abertos para colaborar com o ensino de memória virtual. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências - Ciências de Computação e Matemática Computacional) - Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC/USP), São Carlos-SP.
- Declaração de Cidade do Cabo para Educação Aberta: Abrindo a promessa de Recursos Educativos Abertos. (2007). Disponível em: <https://www.capetowndeclaration.org/translations/portuguese-translation>. Acessado em: 24 nov 2019.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos. (1948) Disponível em: <https://declaracao1948.com.br/declaracaouniversal/declaracao/?gclid=CjwKC AIAiuTfBRAAEiwA4itUqL5eQ4G8QRqF5fGtsyrGWDsqwrREfUI4mo_BCo3 ilCVDuaSnPbQQcRoC04IQA_vD_BwE>. Acessado em: 24 nov 2019.
- Devechi, C. P. V.; Trevisan, A. L. (2010) Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 43 jan./abr. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n43/a10v15n43.pdf>. Acesso: 08 ago 2019.
- Dutra, R.; Tarouco, L. (2007) Recursos Educacionais Abertos (Open Educational Resources). Revista Novas Tecnologias na Educação Renote, v. 5 nº 1.
- Evangelista, C. C. D. (2018) Recursos Educacionais Abertos (REAs) na perspectiva da Ciência da Informação: Um estudo dos aspectos relacionados à produção e ao uso. 224f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação), Universidade de São Paulo: São Paulo.
- Flick, U. (2004) Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Fragoso, S. (2017) Um e muitos ciberespaços. Associação Latino Americana de Investigadores da Comunicação. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/associa/alaic/boletin17/Texto%20Suely%20Fragoso.htm>. Acesso em: 13 jan 2018.
- Gadotti, M. (2004) Projeto político-pedagógico da escola: Fundamentos para a sua realização. In: Gadotti, M.; Romão, J. E. (orgs.). Autonomia da escola: princípios e propostas. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.
- Gil, A. C. (2009) Como projetos elaborar de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas.

- Geertz, C. (1989) *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/1359/geertz_ainterpretaodasculturas.pdf?sequence=1. Acesso em: 04 out 2019.
- Gonçalves, M. (2012). Contribuições das mídias sociais digitais na divulgação científica. In: Pinheiro, L. V. R. P.; Oliveira, E. C. P. (Orgs.). *Múltiplas facetas da comunicação e divulgação científicas: transformações em cinco Séculos*. Brasília: Ibict, p. 168-187.
- Gonzatto, R. F. (2015) *Desenvolvimento de recursos educacionais abertos em design de interação*. Disponível em: http://corais.org/sites/default/files/projetoprofessor_pibiti2104-15_rea-di.pdf. Acesso em: 20 ago 2019.
- Guerra, M. R. F.; Ramos, J. K. R.; Lima, J. A. A. (2018) FONTES JURÍDICAS EM REA – RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS LEGAL SOURCES IN REA – OPEN EDUCATIONAL RESOURCES. PIDCC, Aracaju/Se, Ano VII, Volume 12 nº 03, p.200 a 219 Out/2018. Disponível em: www.pidcc.com.br. Acesso em: 02 nov. 2019.
- Lévy, P. (1999) *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34.
- IBGE. (2004) *Censo Demográfico. Dados extraídos de: Tendências demográficas: uma análise dos resultados da amostra do censo demográfico 2000*. Rio de Janeiro: IBGE: pp 25/26, Gráfico 2 e Censo Demográfico 2010.
- IBGE. (2008) *Projeção da População do Brasil por Sexo e Idade para o Período 1980-2050 - Revisão 2008*. Disponível em: <https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP327&t=revisao-2008-projecao-populacao-taxa-fecundidade>. Acesso em: 14 dez 2018.
- Lemos, A. (2008) *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 4. ed. Porto Alegre: Sulina.
- Lévy, P. (1994) *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola.
- Lévy, P. (1999) *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34.
- Lévy, P. (2004) *O ciberespaço e a economia da atenção*. In: Parente, A. *Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Porto Alegre: Sulina. p. 174-188.
- Lévy, P. (2010) *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulo.
- Lüdke, M. André, M. E. D. A. (1986) *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marconi, M. A.; Lakatos, E. M. (1999) *Técnicas de pesquisa*. 3. Ed. São Paulo: Atlas.
- Minayo, M. C. S. (2002) *Pesquisa Social: teorias, métodos e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moraes, R.; Galiazzi, M. C. (2007) *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí. 224p.
- Peña, M.; Meister, I.; Ambroggi, I.; Ranieri, P.; Nepomuceno, M. Santos, B. (2012) *Recursos Educacionais Abertos: nova cultura de produção e socialização de saberes no ciberespaço*. In: OKADA, A. (Ed.) *Open Educational Resources and Social Networks: Co-Learning and Professional Development*. London: Scholio

- Educational Research & Publishing. Disponível em: http://oer.kmi.open.ac.uk/wp-content/uploads/cap04_edutechi.pdf. Acesso em: 20 set 2019.
- Preti, O. (2009) Educação a Distância: fundamentos e políticas. Cuiabá: EdUFMT.
- Pretto, N. L. (2006) Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo. Liinc em Revista, v.02, p.10 – 27. Disponível em: https://blog.ufba.br/nlpretto/?page_id=388. Acesso em: 04 out 2019.
- Rifiotis, T. (2010) A antropologia do ciberespaço: questões teórico-metodológicas sobre a pesquisa de campo e modelos de sociabilidade. In: ___ et al. Antropologia no ciberespaço. Florianópolis: Editora da Ufsc. p. 15-28.
- Souza, K. R.; Kerbauy, M. T. M. (2017) Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099/21313>. Acesso em: 06 jan 2019.
- Vicente, N. I. (2015) O uso do Twitter e Facebook para divulgação científica: um estudo netnográfico em perfis de bibliotecas universitárias federais do Sul do Brasil. 184 p. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Florianópolis.
- Vieira, A. A. N.; Melo, J. H.; Filho, M. T. F.; Clemente, A. (2015) Novas Perspectivas e Diálogos Para a Arquivologia: Tecnologias e Ciências Jurídicas. Informação & Tecnologia (ITEC): Marília/João Pessoa, 2(1): 05-22, jan./jul.
- Vilas Boas, A. (2012) A Natureza da Ciência no Ensino de Ciências conforme artigos publicados em periódicos nacionais e o seu ensino por meio de narrativas históricas. 97p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Londrina.
- Wedemeyer, C. A. (1971). Independent study. The Encyclopaedia of Education, vol. 4, p. 548-557.

ENSINAR E APRENDER NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: UMA ESTRATÉGIA NA INTERVENÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINAR EM SALA DE AULA

*(Teaching and learning in the context of Mathematic Education: a strategy in
intervening the practice of teaching in the classroom)*

Gomes dos Santos, Allan

Secretaria Municipal de Educação de Maceió

Resumo

As dificuldades existentes com a matemática no Ensino Fundamental e Médio constituíram a grande motivação para o desenvolvimento desta pesquisa. Além disso, sabíamos que algo deveria ser feito com o intuito de obter, dentre os muitos obstáculos, respostas e resultados que melhorassem essa área de estudo. Portanto, o objetivo principal é propor uma intervenção do ensinar e aprender em sala de aula. Assim, procuramos investigar se uma nova abordagem para o ensino da matemática, baseada na Educação Matemática e contextualizada numa relação de negociação/persuasão na aprendizagem, envolve a estratégia do aprender com a postura discente do olhar e ouvir sem copiar quando o professor estiver persuadindo e negociando em seu ensinar. Utilizamos como metodologia a pesquisa-ação caracterizada pela colaboração e negociação entre os integrantes da intervenção. Foi realizada com alunos das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, onde buscamos trabalhar aspectos em que poderíamos verificar e refletir para uma transformação no ensinar e no aprender. Os resultados formais e informais mostram que a inserção desta estratégia de ensino cria um ambiente de sala de aula com maior participação e interação por parte dos alunos, promove a empatia com a área de estudo e coopera para um aprendizado mais significativo e prazeroso da matemática, contribuindo para uma maior confiança entre os principais agentes da educação, o professor e o aluno.

Palavras-chave: *Ensino e aprendizagem da matemática, Postura docente e discente, Negociação e Persuasão na aprendizagem.*

Abstract

The difficulties with mathematics in elementary and high school were the great motivation for the development of this research. Moreover, we knew that something should be done in order to obtain, among the many obstacles, answers and results that would improve this area of study. Therefore, the main objective is to propose an intervention of teaching and learning in the classroom. Thus, we seek to investigate whether a new approach to mathematics teaching, based on mathematical education and contextualized in a negotiation / persuasion relationship in learning, involves the learning strategy with the student stance of listening and listening without copying when the teacher is persuading and negotiating in your teach. We used as action methodology the action research characterized by collaboration and negotiation among the members of the intervention. It was conducted with students from the final grades of elementary and high school, where

we sought to work on aspects that we could verify and reflect for a transformation in teaching and learning. The formal and informal results show that the insertion of this teaching strategy creates a classroom environment with greater student participation and interaction, promotes empathy with the area of study and cooperates for a more meaningful and enjoyable learning of mathematics, contributing to greater trust between the main agents of education, the teacher and the student.

Keyword: *Teaching and learning mathematics, teaching and student posture, Negotiation and Persuasion in learning.*

1. Introdução

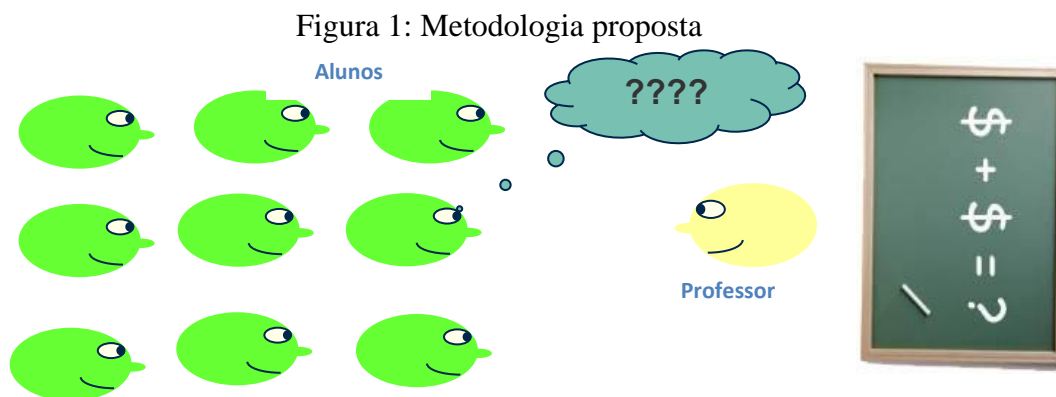
A sociedade contemporânea dentro de um contexto de transformações nos mais diversos sentidos nos faz enxergar na Educação uma fonte de realidade a ser refletida sobre seu papel e, além disso, nos propõe novos rumos, alterando de forma significativa os antigos paradigmas educacionais e disseminando novas concepções para o conhecimento humano. Neste sentido, a educação tem sido compreendida pelos diversos setores da sociedade e, frequentemente, apontada como “estratégica na possibilidade de ser geradora de uma transformação que permita à sociedade superar todos os seus impasses”, segundo (BARBOSA, 2005, p.1). Que ainda descreve que: “... a educação, hoje, sofre grande pressão no sentido de sua transformação e enfrenta o desafio de ser repensada e de promover mudanças no seu papel, finalidade e inserção social”.

Acompanhando estas transformações, seja para mudanças sociais ou para diminuir as dificuldades de aprendizagem, buscamos investigar, dentro de nossos objetivos, a contribuição que uma estratégia metodológica de sala de aula, apoiada nos suportes teóricos e práticos da Educação Matemática e a Negociação/Persuasão na aprendizagem, que age em aspectos essenciais para aprender a matemática e, ainda, criar uma nova postura do discente dentro de sala de aula para um melhor desenvolvimento do aprender o conhecimento matemático.

Portanto, nosso foco principal que é propor uma nova estratégia de ensino-aprendizagem da matemática em sala de aula, requer, através de um caminho com ações, construir transformações e alterações que permitam que o aprender da matemática supere impasses, tanto nos contextos científico quando utilizado como pesquisa, social quando acontece a mudança de comportamento e educacional com os resultados obtidos. Ao mesmo tempo, nossas inquietações se entrelaçam aos nossos propósitos que queremos, como: qual a relação entre a negociação/persuasão na aprendizagem da matemática? É importante propor uma nova postura metodológica de estudar os conteúdos matemáticos em sala de aula? A matemática necessita de novas metodologias para o seu fazer ensinar e aprender?

Na busca de novos mecanismos que conduzem o ensino e aprendizagem da matemática, nosso novo paradigma do ensino da matemática coloca o professor com uma postura de educador do processo (Figura 1), onde o processo caracteriza-se por colocar o elemento negociador (professor) de frente, olhando para o aluno, compartilhando e construindo o aprendizado de acordo com as necessidades do educando, que por sua vez, também, se coloca de frente ao professor e, este também buscando interagir de forma

colaborativa e cooperativa prestando atenção, empregando a postura do ver e ouvir, e não copiando no momento da explicação dos conteúdos. Há, portanto, o imperativo do convencimento e motivação da turma quanto ao benefício da ação docente através da negociação, do controle, da persuasão, da sedução e da empatia (TARDIFF; LESSARD, 2005).



Fonte: Figura construída

Na construção deste ambiente de estudo propomos um novo paradigma através da integração, da participação do discente com uma nova postura do querer “ver e ouvir” e, portanto passar a aprender de fato em sala de aula; assim como também, o professor deverá ter uma nova postura de negociação e persuasão como instrumentos de construção da busca de conhecimento. Além disso, temos a certeza que o ensino da matemática, dentro do contexto científico, social e educacional, e, ainda, de seus defasados resultados necessita que novas estratégias, métodos, técnicas ou outras formas de ensino sejam propostas e implementadas para que desenvolvam melhores condições de motivação, estímulo e melhoria do aprender, entender da matemática.

Em virtude disso, propomos a importância de propor uma nova postura metodológica de estudar os conteúdos matemáticos em sala de aula, onde é possível ampliar os espaços para que o processo de ensino-aprendizagem se dê de maneira aberta, em que professor e alunos interajam com alegria na geração contínua dos novos conhecimentos e que esta nova estratégia de ensino favorece de forma a que tanto o professor como o aluno ocupem papéis principais e ativos, pois caminhando juntos articulam o enlace entre a percepção da importância da construção do conhecimento matemático e o entender que a matemática pode ser aprendida percebendo sua utilidade dentro e fora da escola. Segundo (MALUCELLI & COSTA, 2003, p.59) “... o trabalho do professor consiste em propor ao aluno uma situação de aprendizagem, para que ele elabore suas respostas, suas estratégias e seus conhecimentos”.

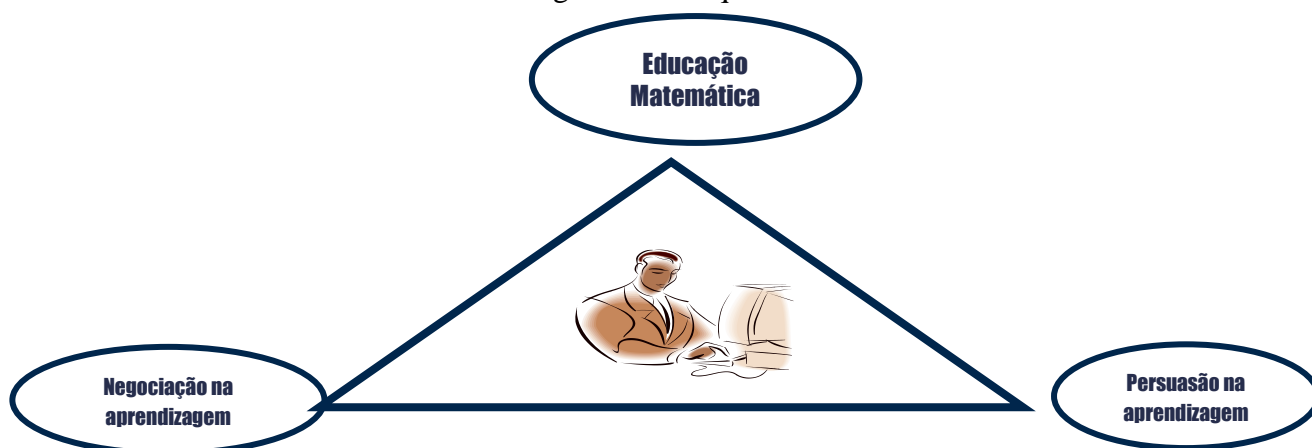
Ainda, nesse sentido, os professores que ensinam matemática devem estar atentos às necessidades que vá ao encontro dos objetivos e finalidades de uma educação transformadora e cidadã. Assim, Santos (2017) afirma que: [...] concebemos o professor como protagonista de seu desenvolvimento profissional e não como um sujeito passivo diante de formações prescritivas e esvaziadas de sentido (SANTOS, 2017, p. 35).

1.1. Proposta e abordagens teóricas

O objetivo dessa pesquisa é apresentar uma breve descrição de uma nova atuação profissional do professor de matemática. Em sua execução, levamos em conta nossas atividades exercidas, angústias e vontades de mudar os resultados dos rendimentos dos alunos, construção da empatia com a área de estudo. Portanto, desenvolvemos uma estratégia didática de sala de aula que busca uma melhor postura discente no seu fazer aprender e sua identificação com a disciplina matemática e seu contexto de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, nossa proposta busca mostrar que o fator da observação e participação colaborativa da explicação didática em sala de aula, com o imperativo dos sentidos ver e ouvir, envolve uma estratégia que propõe fomentar o processo do aprender. Os alicerces teóricos da Educação Matemática em conjunto com negociação/persuasão na aprendizagem podem contribuir para desenvolver as condições necessárias para uma nova postura entre os agentes de sala de aula, ou seja, professor e alunos, proporcionando assim, melhor aprendizado dos conteúdos específicos.

Figura 2: Enfoques teóricos



Fonte: Figura construída

1.2. Educação Matemática

Quando falamos em ensino da Matemática, nos vêm à mente diversas questões como, por exemplo: O que está prejudicando o aprendizado da matemática? Quais são as inadequações do ensino de matemática em relação ao conteúdo, à metodologia de trabalho e o ambiente em que se encontra inserido o aluno? Quais as principais diferenças entre o ensino tradicional e as novas tendências no ensino da matemática? A falta de compreensão e domínio dos pré-requisitos fundamentais traz prejuízos ao aluno em obter um bom desenvolvimento nas aulas de matemática?

Refletindo acerca dessas questões e inúmeras outras, podemos perceber que a metodologia tradicional, empregada com frequência no ensino da matemática, não acompanha o desenvolvimento das novas perspectivas da Educação nem a formação social ou profissional são adequadas às realidades atuais da Sociedade.

Portanto, esta configuração pedagógica (figura 2) retrata uma relação entre a negociação/persuasão na aprendizagem da matemática com o fomento de fortalecer a

matemática como ciência e viabilizar ações pedagógicas que descrevam atitudes de negociação como mecanismo de propor motivar, estimular, respeitar e desenvolver não somente uma ação de ensino e aprendizagem, mas, sim, uma interação que desenvolva o elo entre o que vai ensinar ao que se deve ensinar, e por que não, para que ensinar. Além do mais, promover práticas pedagógicas mais próximas da realidade do aluno, coordenando planejamentos, conteúdos propostos e uma melhor interação na relação aluno/professor, são mecanismos que a Educação Matemática busca desenvolver numa essência colaborativa da aprendizagem que visualize coerência na contextualização de seu aprendizado e a materialização de seus conteúdos, muitas vezes dentro das inovações do ensinar e aprender. Isto fica muitas vezes sendo questionado pelo contexto desta disciplina que por muitas vezes a relação professor/conteúdo/aluno não viabiliza uma forma lúdica, prazerosa ou significativa, partindo do interesse e utilização prática do alunado.

1.3. Negociação na aprendizagem

O papel da negociação na aprendizagem poderia ser a de um professor que, expondo objetivos suficientemente sérios, mostra-se livremente disposto a discutir com os seus alunos a forma como a interação de ensino deve prosseguir e o que se pode considerar como uma solução aceitável para um determinado problema (FLORES, 2005).

Entretanto, a posição teórica tradicional, em oposição à abordagem da aprendizagem como negociação, frequentemente, é aquela que vê a aprendizagem como transferência de conhecimento. Então, a sala de aula precisa deixar de ser um ambiente controlado, transformando-se num ambiente promotor da construção do conhecimento, da necessidade de aprender de uma forma constante e permanente baseada na investigação real, global, através das autoestradas da informação (PONTE, 2001). Nossa proposta pedagógica propõe um ensino/aprendizagem mais colaborativo e interativo, fruto da negociação entre professores e alunos buscando a construção do conhecimento, construindo um ambiente baseado na realização de discussões de temas específicos de sala de aula, sempre com o intuito de promover a aprendizagem matemática fundamentada na ação e reflexão e, assim, motivando e instigando os interesses dos alunos.

Assim sendo, um problema na definição do papel da negociação no contexto escolar para a aprendizagem é o desenrolar das relações entre o professor, o aluno e o conteúdo. Nesta perspectiva o professor se coloca como mediador do processo de ensino, recaindo sobre ele o gerenciamento de diversos aspectos, como: o que ensinar, como ensinar, para que ensinar, a quem ensinar. Nesta posição, poderão surgir ou resolver conflitos no processo ensino-aprendizagem, mas sua postura, de coerência e conhecimento o favorecerá a desenvolver estratégias didáticas de negociação que ao serem adotadas, o possibilitará resolvê-los.

Dentre o mencionado em nossa proposta didática, evidenciar o importante papel de se negociar na construção da aprendizagem em sala de aula é promover um processo de aprendizado com interações para uma junção de aquisição de conhecimentos que, acomodados num processo dinâmico de construção cognitivo, faz a solidez de um aprendizado desejado futuro que podemos denominar ser “sólido” ou verdadeiro.

1.4. Persuasão em aprendizagem

A persuasão da prática docente em nossa intervenção pedagógica procura fortalecer o contexto da negociação e promover as condições necessárias para o melhor desenvolvimento da aprendizagem no cenário de sala de aula. Portanto, devemos compreender o processo de construção do conhecimento nessa interação, professor e aluno, quando analisamos nossa capacidade de expressão verbal e a influência que o nosso discurso possa exercer sobre nossa proposta de mudar a postura dos alunos em se comportar e aprender perante o desenrolar da aula. Além disso, o discurso persuasivo pode ser caracterizado pela alternância de vozes e significados, com movimento de argumentação e contra argumentação pela abertura para o diálogo e diferentes maneiras de compreender e significar o objeto das situações de negociação (BAKHTIN, 2010).

Devemos ficar atentos às características e objetivos que podem oferecer essa importante ferramenta da argumentação que, sendo bem utilizada, pode se tornar um poderoso instrumento na vida e, também, no contexto educacional. Portanto, para persuadirmos alguém, devemos procurar conquistar esta pessoa utilizando uma comunicação agradável, com um relacionamento de empatia e, ao mesmo tempo, apelando sempre para suas emoções e sua vontade num contexto que o exercício do diálogo crie uma atitude favorável para aprendizagem.

Para Frant & Castro (2001), a aprendizagem da matemática ocorre de modo análogo à aprendizagem de coisas do cotidiano, via linguagem. Então, num ambiente onde se privilegia a aprendizagem colaborativa, num modelo de negociação colaborativa, os alunos podem expor seus pontos de vista, argumentar, buscar consensos, estabelecer metas comuns, desenvolver habilidades de comunicação, ter interesse em buscar mais e mais informações para defenderem suas ideias, expressar emoções e sentimentos pessoais.

1.5. Estratégia didática desenvolvida em sala de aula

Nossa estratégia didática teve como público alvo os alunos das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no Município de Maceió/AL. Nossa atividade pedagógica vem sendo realizada de forma reativa ao contexto de ensinar a matemática em sala de aula deste o ano de 2010, mas, acreditamos, que a partir de 2015 buscamos realizar este processo educativo de forma contínua até a presente data. Nos anos de 2016 e 2017 analisamos de forma informal suas ações e resultados. Iniciamos uma análise formal com dados coletados a partir de 2018.

De forma temporal, nossa estratégia didática vem se fortalecendo através de ações e atitudes que vem sendo desenvolvidas dentro de sala de aula, entre professor e aluno. A estratégia de ensino é que ele preste atenção na explicação dos conteúdos apresentados sem a “mania” de está copiando simultaneamente e, assim, alcançar condições de um objetivo ou resultado melhor, com empatia ao que aprende. Cenário este que privilegia o prestar atenção do momento da explicação da aula, sem copiar. Postura esta dos alunos que vem nos mostrando um ambiente de aprendizagem que envolve o ensino da matemática numa ciência mais próxima, fácil e significativa em seu estudo, fazendo desta ação didática um novo horizonte para facilitar a compreensão dos seus conteúdos específicos.

Esta estratégia, como proposta pedagógica, enfatiza que a relação professor/conteúdo/aluno no contexto de sala de aula é um fator de extrema importância na contribuição de uma melhor aprendizagem da matemática e de sua empatia pela disciplina, onde empregando essa maneira diferenciada de ensinar seus conteúdos e, conjuntamente, favorecendo com que os alunos tenham uma nova postura e novas atitudes para receber estes ensinamentos, reflita, num manejo de educar que refaça o estudo da matemática como disciplina e conhecimento neste processo da ação docente de ensinar, ou seja, valoriza o papel do professor em explicar seus conteúdos durante suas aulas, e numa nova visão e postura dos alunos, de ver e ouvir simultaneamente o desenvolvimento das explicações dos conteúdos apresentados sem copiar, reproduzindo assim atitudes que estimulam formas de questionar, perguntar, errar, discutir e formular a sequência das lógicas na construção do entender e do não do decorar. Na matemática as regras/fórmulas são lógicas, então, devemos não necessariamente decorar, mas aprender a estudar através das sequências de compreensão e suas relações do que se está observando e, assim, compreender que a aprendizagem da matemática é um processo de prestar atenção e que depende da observação como fator de aquisição de conhecimento.

Carvalho et al. (2007, p.14) corrobora nossa proposta ainda mais dizendo que:

[...] é a partir dos conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula que eles entendem o que se apresenta em classe [...] os alunos trazem para a sala de aula conhecimentos já construídos, com os quais ouvem e interpretam o que falamos. Esses conhecimentos foram construídos durante sua vida através de interações com o meio físico e social e na procura de explicações do mundo. [...] a criança constrói de maneira espontânea conceitos sobre o mundo que a cerca [...] esses conceitos em muitos casos chegam naturalmente a um estágio pré-científico com uma certa coerência interna.

Além disso, esta nova visão de transformação do aprender matemática é fortalecida com um manejo da forma do assistir uma aula de matemática (figura 4) priorizando a explicação do professor e não, simultaneamente, “baixando a cabeça” para copiar o assunto proposto deixando em segundo plano o “visual” das relações explicação/entendimento e dúvida/pergunta/resposta. Não pretendemos em nossa proposta coibir o copiar ou o transcrever dos assuntos/exercícios apresentados em cada conteúdo matemático em sala de aula, pois temos a compreensão que esta ação de estudo fortalece o entender e faz uma melhor memorização dos assuntos propostos. Mas, o novo cenário de relacionar o ouvir e o ver ao mesmo tempo, como uma postura do assistir uma explicação de uma aula de matemática, revelam novos padrões do querer aprender e do construir sentidos a questionamentos internos do estar ou não aprendendo ou se tem lógica ou coerência nas explicações, a qual possibilitará que o conhecimento matemático seja algo acessível e com o seu uso ou exercícios a memorização desses conhecimentos fortaleçam a aprendizagem de forma mais significativa.

2. Procedimentos metodológicos

Este trabalho foi desenvolvido por um docente em exercício em sala de aula que incomodado com os maus resultados e falta de identificação dos alunos com o estudo em geral e da matemática, busca investigar essa problemática no âmbito escolar com ações que visam agir de forma direta, através da estratégia pedagógica Negociação/Persuasão com seus alunos. O estudo envolveu uma pesquisa descritiva, empregando o instrumento questionário, para melhor sedimentar as conclusões de nossa proposta e refletir sobre os caminhos realizados.

Dentro da articulação pedagógica para melhorar nossa performance com a matemática e a empatia com a área de estudo, tivemos como público alvo 02 (duas) turmas de 9ºs anos do turno vespertino da disciplina de matemática, perfazendo um total de 87 alunos matriculados. Neste contexto, os procedimentos empregados nesta intervenção pedagógica se processam pela caracterização da colaboração e negociação entre os integrantes da pesquisa, e, assim, observar, refletir, desenvolver e avaliar sua eficiência de forma formal e informal como um processo contínuo de verificação e ação para obtenção de resultados mais amplos e consistentes na aprendizagem da matemática.

Assim, definimos que nossa proposta metodológica, a pesquisa-ação, surge de uma forma de ação planejada de caráter educacional no contexto de sala de aula e entre seus autores. A sua utilização possibilita que seus participantes tenham condições de investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva e, ainda, possibilita que o professor em sua execução do processo intervenha, analisando-o e monte seu objetivo de forma a mobilizar os alunos num canal de reflexão conjunta e participativa sobre as ações e atitudes desenvolvidas.

Neste contexto, nosso procedimento didático promove condições para ações e transformações de situações dentro da sala de aula, e, assim, segundo (Thiollent, 1985, p. 14):

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Ainda, para alcançar os objetivos previstos sempre tivemos a preocupação de verificar se ações desenvolvidas estavam tendo sucesso e, portanto, traçamos procedimentos de observação, como: a) verificar se melhorou a identificação com a disciplina; b) obtenção de resultados consistentes e com aprendizagem; c) melhoria do comportamento de sala de aula; d) desenvolvimento da postura de perguntar e discutir em sala de aula; e) diminuição do receio ou medo da disciplina; f) análise de resultados obtidos nas aprovações mensais e anuais; g) conversas informais com o corpo docente e pedagógico da escola a respeito do crescimento e gosto dos alunos com a disciplina e dentre outras. Enfim, este acompanhamento avaliativo da proposta vem sendo realizado deste 2015.

Então, para entender nossa proposta, isso depois de alguns anos realizando abordagens informais, ao término do ano de 2018 foi realizada uma pesquisa classificada como exploratório-descritiva, com uma abordagem quantitativa, onde buscamos obter dados de nossa estratégia pedagógica como objeto de investigação. Além disso, era necessário verificar se o caminho traçado por nossa estratégia de ensino estava sendo efetivo, transformando a forma do aprender de forma objetiva, então, propomos uma pesquisa de campo como apoio estatístico na obtenção de respostas que referenciasse todo o contexto de mudanças por parte dos alunos. Empregamos o instrumento avaliativo, questionário, com 05 (cinco) perguntas fechadas destinadas o corpo discente público alvo de nossa pesquisa. A coleta dos dados ocorreu num momento único com 77 (setenta e sete) alunos presentes.

Os alunos participantes da pesquisa, presentes na classe, responderam ao questionário de análise referente à postura, crescimento pessoal, gosto e aprendizagem em relação à disciplina de Matemática e, portanto, o nosso intuito era de promover um processo decisório que venha pensar num futuro com resultados e objetivos, e que mostre a finalidade deste trabalho que é verificar se a estratégia didática de ensinar a matemática com uma nova postura dos pesquisados em ver e ouvir sem copiar seria alcançado com a análise das respostas pesquisadas.

Reafirmamos que nosso método passou por um período de observação direta e indireta anterior a este processo formal de coleta de dados, onde de forma informal fizemos o levantamento de informações que foi realizado e desenvolvido através das participações, dos resultados obtidos nas avaliações e reações positivas em relação à estratégia aplicada. Então, neste diagnóstico inicial informal, o planejamento para novos passos de nossa proposta de sala de aula tiveram os objetivos de continuar estimulando as reações e atitudes que os participantes de maneira coletiva e no agir participativo expressavam de forma evolutiva.

Portanto, havia uma necessidade de verificação de como nossa estratégia de ensino e aprendizagem estava evoluindo em sala de aula, e, assim, de forma formal construímos as condições necessárias de investigação para termos condições de entendermos que pontos estavam sendo positivo ou se precisaríamos melhorar em algum aspecto. Pelo fato de desenvolver uma pesquisa que trata do fazer ensinar e aprender em sala de aula buscou-se, através de uma pesquisa de campo com a utilização de instrumentos estatísticos, como observação (diretas e indiretas) e questionários previamente estabelecidos, o diagnóstico das situações que nos mostrasse a real dimensão de nossa proposta pedagógica.

Este levantamento primário de dados nos deu uma compreensão/interpretação sobre os rumos de nossa estratégia pedagógica, e, portanto, determinaram quais os caminhos futuros que poderão ser seguidos. Esta análise poderá ser complementada/reformulada de acordo com as interpretações/discussões/avaliações que trarão à nossa proposta, e, complementadas, com nossas observações contínuas dentro de um contexto coletivo de atitudes, conversas, reações e sugestões no desenvolvimento de nossa prática.

3. Resultados

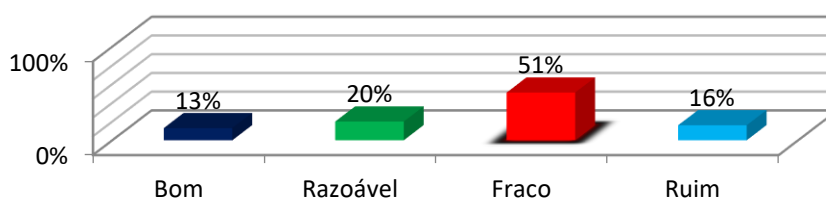
Nossa estratégia de ensino mostrou-se eficaz, pois permitiu que muitos alunos alcançassem melhores resultados, não só nas notas das avaliações, mas também na compreensão da disciplina matemática, de forma mais segura e significativa. Os resultados obtidos indicam e realçam que é possível usar os temas Educação Matemática e Negociação/Persuasão como recurso para o ensino da Matemática, considerando que o comportamento dos alunos pode ser melhorado com um ambiente de colaboração e negociação. Este olhar conclusivo mencionado se deu de forma informal, onde desde 2015 acompanhamos o processo de diferentes formas: observação direta e indireta, postura e atitudes internas e externas de sala de aula, resultados formais e informais de aprovações e avaliações, melhor assiduidade nas aulas, diminuição de conflitos e problemas de comportamento, mostrando-nos resultados mais que positivos.

A pesquisa foi desenvolvida e realizada numa Escola Municipal de Ensino Fundamental, Município de Maceió/AL. O desenvolvimento desse trabalho trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo, onde envolveu o uso do instrumento questionário, previamente confeccionado pelo pesquisador, para a coleta de dados. Participaram do estudo respondendo o questionário 77 alunos das 02 (duas) turmas dos 9º anos no decorrer do ano letivo de 2018 com todas as perguntas fechadas. Verificamos pela análise feita que os alunos perceberam melhora e evolução em seu conhecimento com esta nova prática de ensino em sala de aula. Em outra análise, de forma informal, empregamos o instrumento da observação, onde percebemos que as turmas tiveram significativas melhoras de comportamento, no respeitar as normas e condutas de sala de aula.

O levantamento das informações contidas nas respostas dos alunos pesquisados revela a percepção deles quanto a diferentes aspectos relacionados ao processo ensino-aprendizagem da Matemática em nossa proposta. Então, as respostas do questionário nos levaram a seguinte análise, que, conjuntamente, com as tabelas abaixo expressam a descrição os valores numéricos e percentuais obtidos a partir das apreciações e interpretações das respostas de cada pergunta aplicada no instrumento da pesquisa.

Apresentam-se na Figura 1 as opiniões dos alunos com relação ao seu gosto pela disciplina de Matemática.

Figura 1 - Pergunta 1: “Em relação ao seu gosto pela Matemática, ele sempre foi?”



Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

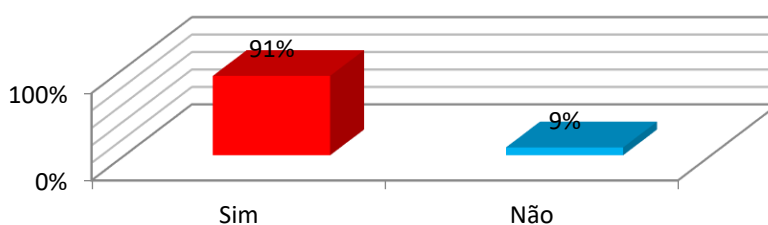
Verificando a Figura 1 verifica-se que as respostas dos alunos demonstraram um perfil de uma não relação antiga de gosto pela matemática. A maioria (67% das respostas) optou pela resposta fraco/ruim na sua relação com a matemática, porém existe uma

porcentagem relativamente grande (33%) que informaram bom/razoável em seu gosto pela disciplina e, portanto, podemos dizer que estes não estão distantes de seus estudos.

Existe uma falta de identificação ou entendimento desta (área de estudo) disciplina e se juntarmos as respostas de razoáveis com a resposta fraco e ruim temos mais de 80% que não possuíam uma boa relação ou identificação com a disciplina. Percebeu-se, também, numa forma de observação e perguntas que existiu por parte dos alunos uma expectativa e confiança em relação a nossa nova postura de ensinar e aprender, pois eles confundiram a pergunta do antes e o que estão hoje. Situação sanada no momento, mas que pode ter influenciado num contexto da visão da pergunta.

Na Figura 2 encontram-se descritas a opinião dos alunos acerca da importância do professor de Matemática usar diferentes maneiras de ensinar.

Figura 2 - Pergunta 2: “Em sua opinião, o professor de Matemática deve usar diferentes maneiras de ensinar a Matemática?”

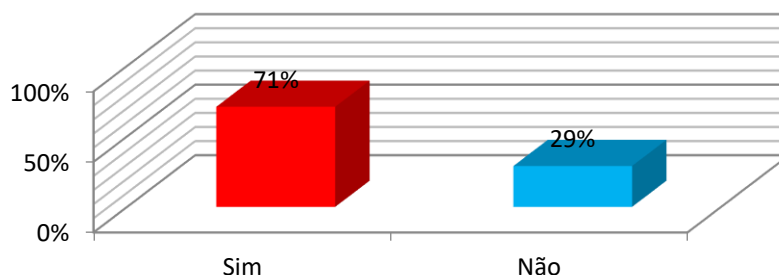


Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

De acordo com os resultados demonstrados na pela Figura 2, constata-se que os alunos acreditam que os professores de Matemática devem usar diferentes maneiras de ensinar, pois iria nos dar uma ideia que nossa nova postura em sala de aula era algo desejado. Como podemos observar, a grande maioria (91% dos alunos) mencionou positivamente a resposta sim e acreditam que os professores devem melhorar nas estratégias do ensino da matemática. Verifica-se que uma pequena quantidade dos alunos espera melhoria nesta área de estudo (9%). Observamos, também, que fatores quantitativos e qualitativos foram diagnosticados nestas respostas obtidas. Objetivos foram alcançados, mudanças e conquistas ocorreram e, portanto, ações positivas foram criadas para que a maioria acreditasse em mudanças. A matemática necessita de atividades, ações e atitudes que mudem sua visão negativa e crie perspectivas em sua identificação, em seu estudo e no ato de aprender. Então, nossa proposta pedagógica de uma nova postura do discente em sala de aula, que gera todos os elementos elencados acima, pois observamos e reconhecemos os resultados obtidos, que o não copiar no momento que o professor leciona seus assuntos amplia o entender do que se ver e ouve e, assim, desenvolve uma melhor aprendizagem. Portanto, este percentual de 91% que responderam Sim ficou claro que os alunos acreditam que o professor de matemática deve buscar utilizar maneiras diferentes de ensinar. Este grande percentual nos mostrou e criou-nos um sentimento de fortalecimento e estímulo a continuarmos com a prática de nossa proposta e da necessidade de sempre estarmos atento às mudanças em busca de construirmos um ensino mais prazeroso e significativo aos nossos alunos.

Demonstra-se na Figura 3 a opinião dos alunos referente à contribuição da realização de nossa proposta de pesquisa, onde se pergunta se a estratégia que propomos houve ou não melhora na aprendizagem da Matemática.

Figura 3 - Pergunta 3: “Na estratégia de ensino de prestar atenção às explicações e não copiar neste momento, você acredita que houve melhora na sua aprendizagem da MATEMÁTICA?”

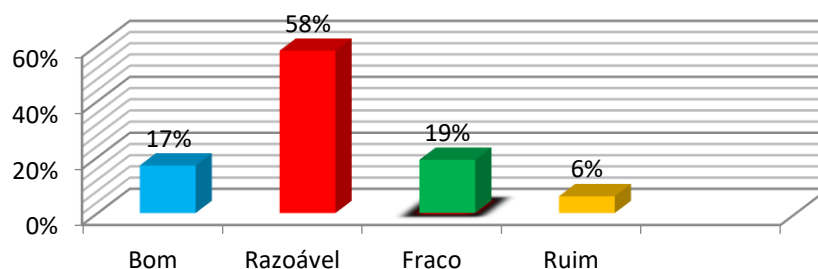


Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Por meio das respostas dos alunos na Figura 3 mostra que 71% dos alunos pesquisados responderam SIM e, assim, acreditamos que a estratégia didática de ensino de prestar atenção na aula e não copiar houve melhoras em seu aprendizado, e verifica-se que 29% não acreditam em nossa proposta. Outro fator importante de constatação que nosso objetivo está sendo alcançado, pois se compararmos com o índice da pergunta 1 analisamos um bom crescimento e mudança de visão, apesar de termos apontado um possível desentendimento da questão. Este grande percentual (71%) projeta uma reflexão de grande importância que é esta nova alternativa de estratégia pedagógica no aprender da Matemática. Isso demonstra empatia com a área, autoestima que produz incrementos para uma aprendizagem da matemática mais significativa e de resultados mais positivos quando comparado ao seu gosto anterior. Também, demonstra que nossa condução didática em sala de aula tem resultados positivos e que os objetivos estão sendo alcançados.

Na Figura 4 apresenta-se a opinião dos alunos sobre o seu atual gosto pela Matemática após ter participado de nossa proposta didática para o seu processo de aprendizagem da disciplina.

Figura 4 - Pergunta 4: “Em sua opinião, como você avalia o seu gosto pela Matemática hoje?”

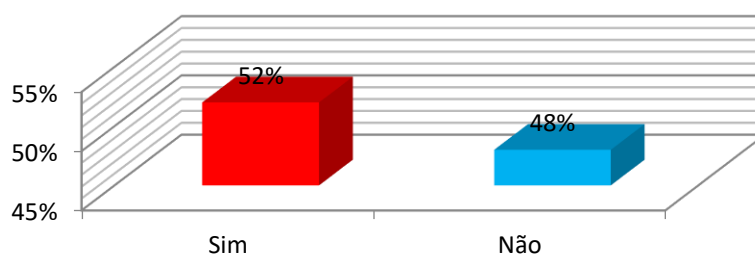


Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Pela Figura 4 torna-se nítido que os alunos concordam numa melhora e que nossa proposta teve relevância na estruturação de sua melhor aprendizagem com a Matemática, onde 75% (dentre Bom e Razoável) registraram sua opinião que podemos decifrar dentro de todo o processo como uma postura positiva sim. Assim, a Figura 4 nos mostra que 58% dos alunos avaliam seu conhecimento de matemática hoje razoável. Observando a resposta da pergunta 1 que apontava 20% nesta situação de seu conhecimento antigo, tivemos, novamente, uma boa melhora nesta amostragem. A situação demonstrada é de extrema positividade e a sinalização de que nossa proposta teve e tem consistência e expansividade em sua formatação. Portanto, tal percentual atingido nos mostra que os alunos pesquisados acreditaram nesta proposta pedagógica e didática de ensino de melhoria em seu aprendizado. Outro fator importante de constatação foi que nossos objetivos foram alcançados, pois se compararmos com os índices da análise da pergunta 1, podemos verificar várias melhoras em todos os quesitos respondidos o que nos mostra um incremento e mudança de empatia com a área de estudo e, porque não, em seu aprendizado.

A Figura 5 traz a demonstração dos resultados sobre a opinião dos alunos acerca da importância que a Matemática tem para seus estudos e em seu cotidiano.

Figura 5 - Pergunta 5: “Você acredita que a Matemática é importante para seus estudos e no seu dia-a-dia?”



Fonte: Pesquisa de campo, 2018.

Torna-se visível ainda por meio da Figura 5 que esta área de estudo permanece sendo um espaço receoso por nossos alunos, apesar de nossa proposta apresentada. Nesta pergunta apenas 52% registraram SIM, que acreditam que a matemática é importante em seus estudos e no dia-a-dia. Foi observado que os alunos entendem a importância do professor de matemática de melhorar suas aulas com umas novas alternativas pedagógicas que as tornem mais atraentes e significativas em sua forma de ensinar e que houve um incremento de quando comparado ao gosto anterior e atual pela matemática.

Neste sentido e aprofundando da análise, ficou claro que a importância do fazer diferente como professor em sua forma de ensinar e a criação de um ambiente de interação, aluno e professor, num contexto do prestar atenção ouvindo e olhando fez a diferença no entender melhor a matemática, pois 71% dos alunos pesquisados mostraram essa importância em suas respostas. Mas, foi diagnosticada uma preocupação na conjuntura de uma observação direta com os pesquisados e seus dados coletados, onde foi possível verificar que os alunos possuem, ainda, muitas angústias e incertezas sobre a disciplina matemática, sofrendo forte influência da falta de pré-requisitos das aprendizagens em séries anteriores e as metodologias empregadas nesses ensinamentos.

Assim, nossa análise geral nos mostra muitos acertos em nossas ações práticas e teóricas de suporte a nossa proposta, onde o prestar atenção e o não copiarem no momento da explicação, prestando e assistindo as aulas, resultou numa boa estratégia de ensino para área de ensino que necessita cada vez de inovações pedagógicas e vontade dos profissionais em fazer diferente. Apesar de nossa estratégia de ensino não ter muito tempo de aplicação, e, assim, precisamos de mais tempo para construir um enraizamento desta postura e desmontar atitudes erradas no assistir das aulas e, também, obter um apoio maior de outros colegas professores, nas séries anteriores, que entendam nossa proposta e desenvolvam nossa estratégia de forma conjunta para criar um entrelace entre as séries. Então, não se esconder com metodologias que cada vez mais continuam sendo apenas puramente expositivas, pois o profissionalismo docente perpassa além do precisar dominar os saberes conceituais e metodológicos de sua área e devem entrelaçar no cultivar os sentimentos do gostar e sentir amor no que deseja fazer do ensinar e aprender para exercer melhor seu profissionalismo docente.

4. Conclusão

Diante do exposto, a partir da referida pesquisa constata-se que este trabalho de pesquisa, ao apresentar uma estratégia de ensino didático para o contexto do aprender e gostar da matemática, empregando embasamentos teóricos da Educação Matemática e Negociação/Persuasão na aprendizagem, forma condições para facilitar o aspecto sólido, significativo e atrativo na atividade de reforçar a aprendizagem matemática.

Nossa pesquisa formal não se dirigiu para todos os segmentos observados, mas refletiu um meio de como acenamos para uma melhor compreensão das dificuldades que a área de estudo apresenta no cenário que vivenciamos em sala de aula.

Diante da análise dos dados coletados podemos classificar nossa proposta como muito produtiva em função de nosso objeto de investigação que queria constatar se uma estratégia didática, coordenada no contexto da negociação e persuasão entre professor e

alunos, dentro de um ambiente de sala de aula era possível. A estratégia possibilitou maior relação entre os alunos e a disciplina e cumpriu com seus objetivos, pois traz retornos a quem ensina, aos alunos participantes, a escola como instituição educadora e a matemática como disciplina e ciência.

Nos resultados obtidos verificamos que o desenvolvimento da pesquisa promove a valorização dos agentes educacionais, o professor e o aluno, neste processo colaborativo de estratégia didática. Através de seus novos papéis dentro desta inquietante procura de melhoria do ensino e aprendizagem da matemática, procuramos fazer com que os mecanismos fossem formalizados com o intuito de visualizar um processo dinâmico em sala de aula, no qual, obtenhamos melhorias nas condições do ensino de forma lúdica, interativa, inteligente, criativa e atraente.

Vale ressaltar que, ao longo da atividade, tentamos deixar também explícitos nossos objetivos de interação, compartilhamento e de colaboração no que se refere a uma nova visão do professor e sua relação com os alunos. É uma contribuição necessária para que nossos professores realmente engajados no processo ensino-aprendizagem da matemática possam reconhecer os méritos desse trabalho e, assim, após a sua leitura, perceber o seu instrumental para a sua ação docente, refletindo sobre sua prática pedagógica no sentido de aperfeiçoá-la. Assim sendo, este trabalho, em seu conjunto, é um modo de alerta contra os modos operantes desvirtuado do ensino e aprendizagem da matemática e, também, uma busca de respostas aos descontentamentos praticados por seus agentes na falta de uma maneira melhor de relacionamento, postura e ensino no espaço da sala de aula, e, assim, contribuir como instrumento de suporte à construção/negociação da aprendizagem que vai desenvolver e elevar a qualidade da Educação Matemática em nossas escolas.

Esses são desafios à realização desta proposta em sala de aula. A pesquisa apresentada, no entanto, mostra que a realização desta estratégia no contexto da aprendizagem do aluno é viável.

5. Referências bibliográficas

- Bakhtin, M. (2010) *Estética da Criação Verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra – 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Barbosa, N. (2005). *Mediação e Negociação de Sentido em Práticas de Educação a Distância Voltadas à Formação Profissional*. http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/672/2005/11/mediacao_e_negociacao_de_sentido_em_praticas_de_educacao_a_distancia_voltadas_a_formacao_profissional. Acessado em 10 de maio 2019.
- Carvalho, A. M. P. et al. (2007) *Ciências no ensino fundamental: o conhecimento físico*. São Paulo: Scipione.
- Cifuentes, J.C. (2003) *Fundamentos Estéticos da Matemática: Da Habilidade à Sensibilidade*. In: BICUDO, M. A. V. (Org). *Filosofia da Educação Matemática: Concepções e Movimento* Brasília: Editora Plano.
- Flores, C. (2005). *Negociação Pedagógica aplicada a um ambiente multiagente de Aprendizagem Colaborativa*. 2005. 121p. Tese (Doutorado em Ciência da

- Computação) – Instituto de Informática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul.
- Frant, J. B & Castro, M. R. (2001) Pensamento combinatório: uma análise baseada na estratégica argumentativa. In: Anais da 24^a Reunião Anual da ANPED: Caxambu.
- Malucelli, V. M. P. B; Costa, R. R. (2003) Inovações metodológicas e instrumentais para o ensino de Ciências e Matemática. Curitiba: IBPEX.
- Ponte, J.P. (2001). Disponível em http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos_pt.htm. Acessado em: 05 de junho de 2019.
- Santos, M. X. (2017) A formação em serviço no PNAIC de professores que ensinam Matemática e construções de práxis pedagógicas. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília/Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília.
- Tardif, M.; Lessard, C. O. (2005) Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: VOZES.
- Thiollent, M. (1985) Metodologia da Pesquisa-Ação. 2. ed. São Paulo: Cortez.

TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: ESTUDO DE CASO EM ARAPIRACA-ALAGOAS

Marques, Ângela Maria

Universidade Estadual de Alagoas
Universidade Autônoma de Assunção

Araujo, Maria José de Brito

Universidade Estadual de Alagoas
Universidade Autônoma de Assunção

Oliveira, Maria José H. Almeida de

Universidade Estadual de Alagoas
Universidade Autônoma de Assunção

Carvalho, Maria Gorete C. de Queiroz

Universidade Autônoma de Assunção

Resumo

A Educação Infantil tem uma trajetória de lutas entre avanços e retrocessos. A reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e, as políticas públicas, direcionadas à primeira infância, incluíram a Educação Infantil no contexto da Educação Básica Brasileira, e tem como objetivo propiciar o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade. O presente trabalho tem como objetivo analisar as concepções de criança, infância e Educação Infantil no Brasil, destacando as políticas públicas brasileiras e sua importância para essa modalidade de ensino. A metodologia utiliza a abordagem qualitativa descritiva, revisão bibliográfica e pesquisa de campo em um Centro de Educação Infantil. Os autores que fundamentam essa pesquisa são Andrade (2010), Brasil (1996), Oliveira (2002) e Santana (2016). Assim, foi realizada uma pesquisa de campo em um Centro de Educação Infantil localizado no município de Arapiraca-Alagoas, onde aplicamos um questionário e entrevistamos seis professoras que atuam na Educação Infantil. O resultado da pesquisa aponta que as professoras estão conseguindo alinhar a sua prática pedagógica de acordo com as exigências das Políticas Públicas Educacionais. No entanto, ainda faz-se necessário que as professoras continuem a buscar sua formação continuada.

Palavras-chave: Educação Infantil. História. Políticas Públicas.

Abstract

Early childhood education has a trajectory of struggles between advances and setbacks. The reform of the Law of National Education Guidelines and Bases 9,394 / 96 published

by the National Curriculum Framework for Early Childhood Education (RCNEI) and public policies aimed at early childhood included early childhood education in the context of Brazilian Basic Education, and has its objective to promote the integral development of children from zero to five years old. This paper aims to analyze the conceptions of children, childhood and early childhood education in Brazil, highlighting the Brazilian public policies and their importance for this type of education. The methodology uses the qualitative descriptive approach, literature review and field research in a Center for Early Childhood Education. The authors who base this research are Andrade (2010), Brazil (1996), Oliveira (2002) and Santana (2016). Thus, a field research was conducted in a Center for Early Childhood Education located in Arapiraca-Alagoas, where we applied a questionnaire and interviewed six teachers who work in Early Childhood Education. The result of the research indicates that the teachers have been able to align their pedagogical practice in accordance with the requirements of the Public Educational Policies. However, it is still necessary that teachers continue to seek their continuing education.

Keywords: *Early childhood education. History. Public Policies.*

1. Introdução

O caminho percorrido pela Educação Infantil no Brasil foi difícil e lento, porque não houve de imediato uma compreensão sobre a importância dessa fase na vida das crianças, não era compreendido que as crianças pequenas precisavam de uma atenção diferenciada nos seus primeiros anos de vida. No entanto, não se podem menosprezar todos os avanços que houve na Educação Infantil nos últimos tempos, mas percebe-se que ainda se fazem necessárias diversas mudanças para diminuir a distância entre legislação e realidade nessa etapa da vida da criança.

De acordo com Sarmiento (2004) as crianças na Idade Média não apresentavam estatuto social e autonomia existencial, as mesmas eram vistas unicamente como seres biológicos. “Paradoxalmente, embora a história reveja a existência das crianças, seres biológicos, desde a Antiguidade, nem sempre houve infância, categoria de estatuto próprio”. (Sarmiento, 2004, p.11).

A Educação Infantil no Brasil passou por todo um marco histórico, tendo em vista que o país tenha seguido todas as mudanças dessa área no mundo, mas é claro que existem características que lhe são próprias. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, são as principais bases de ensino que auxiliam a educacional nacional brasileira, pois mostram que a criança sempre estará em processo de desenvolvimento, com isso espera-se que a escola auxilie-a com o objetivo de estimular a sua formação em todos os aspectos essenciais da infância. “A educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e psicomotor, complementando a ação da família e da comunidade.” (Brasil, 1996).

Muitas reflexões foram feitas sobre a relevância da Educação Infantil na vida e formação das crianças, o que acabou por despertar o interesse em investigar a história da Educação Infantil no Brasil. Desse modo, a problemática deste trabalho é: Os professores da Educação Infantil da cidade de Arapiraca-Alagoas estão preparados para desenvolver uma boa prática pedagógica tendo como norte as políticas públicas educacionais?

O objetivo deste trabalho é investigar as informações históricas sobre as concepções criança, infância e educação infantil, para explicar ou justificar acontecimentos atuais e, através destas informações, estimular a reflexão e o pensamento crítico diante de todos os desafios que encontramos na educação infantil, precisamente no município de Arapiraca, estado de Alagoas.

Arapiraca é um município brasileiro do estado de Alagoas, Região Nordeste do país. Principal cidade do interior do estado, sua população de acordo com estimativas de 2019, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é de 231.747 habitantes. O município de Arapiraca encontra-se localizado na região do agreste, no centro do estado de Alagoas, ocupando uma área em torno de 365,5 Km². Com sua localização estratégica, caracteriza-se como um polo regional de concentração de comércio e de serviços, envolvendo cerca de 30 municípios do agreste e do semiárido.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb) obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4º e 8º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar). O Ideb acontece no período de dois em dois anos e sua última atualização foi no ano de 2017, o qual tinha como meta na cidade de Arapiraca para as turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental 4.7, mas Arapiraca atingiu a marca de 5.0, média histórica para o município.

Deste modo, a temática relacionada à primeira infância tende a focar no processo histórico da educação infantil, tendo como norte o desenvolvimento adquirido pela criança ao longo da infância e sua inserção na educação infantil. Com isso surgiram inquietações que fizeram com que este tema fosse abordado, destacando que durante muitos séculos, o cuidado e a educação das crianças pequenas, eram vistos como tarefa única e de responsabilidade da mãe ou de outras mulheres.

2. Metodologia

A pesquisa realizada apresenta a seguinte questão norteadora: Os professores da Educação Infantil da cidade de Arapiraca-Alagoas estão preparados para desenvolver uma boa prática pedagógica tendo como norte as políticas públicas educacionais? Partindo dessa problemática, este estudo tem como objetivo geral analisar as informações históricas sobre as concepções de criança, infância e educação infantil no Brasil. E como objetivos específicos descrever a trajetória da educação infantil no Brasil, destacando algumas políticas públicas que beneficiaram a educação infantil ao longo do tempo, citando sobre o processo de desenvolvimento das crianças na educação infantil, e enfatizando o brincar, o cuidar e o educar no desenvolvimento das crianças.

Com a finalidade de acatar o objetivo da pesquisa a metodologia utilizada assume a concepção de pesquisa qualitativa descritiva, revisão bibliográfica e pesquisa de campo

em um Centro de Educação Infantil localizado no município de Arapiraca – Alagoas, onde foi aplicado um questionário com perguntas que tratam prioritariamente da importância da educação infantil, a preparação dos docentes e as políticas públicas disponíveis para a Educação Infantil. Foram entrevistadas 6 (seis) professoras que atuam na educação infantil na rede pública de ensino do município de Arapiraca – Alagoas.

No que se refere à pesquisa qualitativa, segundo Moresi (2003, p. 69) “A pesquisa qualitativa ajuda a identificar questões e entender porque elas são importantes. Com esse objetivo [...] também é importante trabalhar com uma amostragem heterogênea de pessoas [...]”. “Nas pesquisas descritivas, normalmente, os pesquisadores possuem um vasto conhecimento do objeto de estudo, em virtude dos resultados gerados por outras pesquisas”. (Gil, 1999; Cervio; Bervian, 2002).

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas alcance informações a respeito de determinado assunto, mediante um diálogo de natureza profissional. É uma metodologia utilizada na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social (Marconi; Lakatos, 2003, p.195).

Os autores que fundamentam essa pesquisa são Andrade (2010), Brasil (1996), Oliveira (2002), Santana (2016).

3. Resultados

A Infância e a educação infantil no Brasil

3.1. Concepções de infância e educação infantil no Brasil

A infância é um tema que vem sendo discutido em um campo de estudos com atenção em várias áreas do saber, porém focados em divergentes abordagens, aspectos e critérios, pelos quais definiram distintas imagens sociais sobre as crianças. É nesta etapa que a criança se desenvolve, é o período de descobertas do mundo, ver, ouvir, sentir, tocar. Mas nem sempre foi assim, anteriormente não existia uma valorização da criança como indivíduo, havia criança, mas não existia o conceito de infância.

Os conceitos de infância podem retratar diversos significados, de acordo com os referenciais que forem utilizados. “A palavra infância evoca um período que se inicia com o nascimento e termina com a puberdade.” (Andrade, 2010, p. 53). De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei Federal 8.069/90 (Brasil, 1990), designa criança o indivíduo na faixa etária de 0 até 12 anos incompletos.

A concepção de educação infantil no Brasil seguiu concomitante ao processo histórico da infância. Durante muitos séculos o cuidado e a educação das crianças pequenas eram tarefas de incumbência familiar, sobretudo da mãe e de outras mulheres. Como matriz educativa prioritária, assim, predominava a preferência da família para a educação das crianças.

A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica no Brasil. É a fase em que as crianças estão em creches e pré-escolas na busca de uma ação integrada, incorporando as atividades educativas, os cuidados que elas necessitam e suas brincadeiras. Tal compreensão contemporânea da educação infantil como direito caracteriza-se como conquista a partir de muitas e longas lutas na história da sociedade brasileira.

3.2. Contexto Histórico da Infância no Brasil

As concepções de infância sofreram alterações significativas ao longo da história. Entender como foram formadas essas concepções, através de uma análise do ponto de vista histórico, pode-se evidenciar muito sobre como se configura a infância nos dias atuais. Segundo Andrade (2010), a concepção de infância como construção social, ideia propagada pelo historiador francês Philippe Ariès (1986), evidencia relevantes contribuições referentes ao estudo das imagens e concepções da infância no decorrer da história.

No Brasil, a história da infância acontece no cenário das mudanças societárias. Com a chegada dos Jesuítas no país no século XVI, foram configuradas infâncias distintas, orientadas por diferentes projetos educativos. Os Jesuítas concebiam a infância como um momento de “iluminação e revelação”. (Andrade, 2010, p. 52).

A sociedade brasileira durante o período Colonial e Imperial tratava de forma distinta as crianças, a falta de infância era cruel. Para as populações menos abastadas, entre brancos e mestiços no Brasil Colonial, o tratamento às crianças não se distinguia dos demais, em todas as classes sociais o sentimento de infância era visivelmente ausente. Somente com a institucionalização da escola é que o conceito de infância começa lentamente a ser alterado. O sentimento de infância nasce no Brasil no século XIX, com a necessidade da instrução e da ampliação das escolas para atender o avanço social da época.

Por volta do século XIX passando para o século XX, é que a criança e seus comportamentos são cada vez mais objeto de estudo de pesquisadores da Psicologia, Sociologia, Antropologia, Educação e áreas afins, com o intuito de compreender as mudanças que ocorreram na concepção de infância (Oliveira, 2002).

Tal compreensão provocou uma pressão sobre o Estado, por meio da sociedade organizada levando a avanços na legislação, em relação aos direitos da criança, que no caso do Brasil estão firmados em alguns documentos, dentre eles podemos citar a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei Federal 8.069/90). Com a implementação dessas e outras Leis, é que o Estado assume suas responsabilidades sobre as crianças e adolescentes, tornando-os sujeitos de Direitos.

Percebe-se que o reconhecimento dos direitos da infância e da condição da criança como sujeito de direitos é um acontecimento recentemente legitimado na história brasileira. Assim, a história dos direitos da infância e da criança, é considerada uma construção social caracterizada pela condição paradoxal quanto ao reconhecimento da necessidade do direito e aos obstáculos para sua efetivação.

3.3 A Educação Infantil e suas Políticas Públicas

Antes das criações das creches, uma instituição destinada à primeira infância no Brasil foi a roda da Misericórdia ou dos expostos, criada em 1726, instalada em conventos, hospitais ou casa de misericórdia, em que as crianças eram abandonadas por seus pais. Quase por um século e meio a roda de expostos foi praticamente a única forma de assistência à criança abandonada em todo o Brasil. A mortalidade dos expostos, assistidos pelas rodas ou criados em famílias substitutas, sempre foi mais elevada de todos os segmentos sociais do Brasil, em todos os tempos.

Enquanto ainda se debatia a questão da infância, eram criados, nos anos de 1875 na cidade do Rio de Janeiro e em 1877, em São Paulo, os primeiros jardins-de-infância a encargo de entidades privadas e, só alguns anos mais tarde, foram inauguradas as instituições públicas para infância.

Após a Proclamação da República no país, ocorrida em 1889, abriu-se um cenário de renovação ideológica, que trouxe modificações também para a questão social, e foram observadas algumas iniciativas de proteção à infância ainda que de certo modo isoladas com a criação de entidades de cuidado e amparo. Mas, ainda não se sabia o que fazer com os filhos dos escravos, já que esses não poderiam mais assumir a condição de vida dos seus pais, e, de outro lado novos abandonos de crianças foram surgindo juntamente com a busca de novas soluções para resolver o problema da infância, na qual ainda representava apenas uma arte de varrer o problema para debaixo do tapete.

O reconhecimento dos direitos da infância e da condição da criança como sujeito de direitos é fato recente na história brasileira e em outros países do mundo. A educação infantil no Brasil passou por todo um processo histórico marcado por grandes discussões, o nosso país tem acompanhado a história dessa área no mundo, mas é claro, que existem características que lhe são próprias. Vale destacar que no Brasil até meados do século XIX, não existia atendimento adequado em instituições, creches ou parques infantis para as crianças pequenas.

No século XX, a urbanização e a industrialização nos centros urbanos ficaram maiores, criando uma série de efeitos que causaram modificações a estrutura familiar tradicional se tratando do cuidado com os filhos. Só a partir dos anos de 1960, é que houve profunda mudança de modelo e de orientação na assistência à infância abandonada. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Nacional aprovada em 1961 (Lei 4024/61) aprofundou a perspectiva apontada desde a criação dos jardins-de-infância: sua inclusão no sistema de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Nacional, Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, quando se refere ao ensino para crianças cita que “§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.” (Brasil, 1971).

Com a inserção da Constituição de 1988, a Educação Infantil ganha expressão, quando em seu artigo 208, inciso IV, estabelece a “garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Dentre outras legislações posteriores passando a ter a criança desta faixa etária como referência, com destaque para o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990–Lei nº 8.069/90 (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (LDBEN), o Plano Nacional de Educação de 2001 – Lei nº 10.172/01 (PNE), entre outras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96 reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios brasileiros. Dessa forma a LDBEN 9394/96 infere que “A

educação infantil se dará em creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 6 anos) – É gratuita, mas não obrigatória. É de competência dos municípios.

Foi sancionada em 2006 a Lei nº 11.274 que regulamenta o ensino fundamental de nove anos. No Ensino Fundamental de nove anos, o objetivo é assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidade de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade. No seu artigo 2º explicita: “Art.2º A organização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil adotará a seguinte nomenclatura: Etapa de ensino - Educação Infantil - Creche: Faixa etária - até 3 anos de idade - Pré-escola: Faixa etária - 4 e 5 anos de idade.”

Em 1998, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Esse material é mais uma contribuição para o professor de Educação Infantil, visto que sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais.

No dia 6 de abril de 2017, a proposta da Base Nacional Comum Curricular - BNCC foi entregue pelo Ministério da Educação – MEC e a Lei 9131/95, coube ao Conselho Nacional Escolar - CNE, como órgão normativo do sistema nacional de educação, fazer a apreciação da proposta da BNCC para a produção de um parecer e de um projeto de resolução que, ao ser homologado pelo Ministro da Educação, se transformou em norma nacional.

A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada em dezembro de 2017, após um processo de construção democrático e participativo, que contou com contribuições de educadores, especialistas e organizações não governamentais, normatizada pelo Conselho Nacional de Educação. Em 2018, todos os estados firmaram regime de colaboração com os municípios para a construção dos currículos dos territórios alinhados à BNCC. Até junho de 2019, 22 estados aderiram os novos referenciais curriculares alinhados à BNCC, como também a formação continuada dos professores.

3.4 Análise dos dados coletados

Os dados coletados com os professores consistem na obtenção de informações, concepções e/ou entendimento dos mesmos sobre a Educação Infantil. Quais concepções fundamentam as práticas pedagógicas dos professores? Destacando que todas as docentes atuam na mesma instituição escolar.

Para preservar a identidade das entrevistadas, foram utilizados nomes fictícios para as seis professoras. Como pode ser observado na tabela abaixo, com as características das entrevistadas:

Nº	NOMES	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE (educação infantil)
1	Ana	Graduação Pedagogia	15 anos
2	Maria	Graduação Pedagogia	20 anos
3	Bruna	Graduação Pedagogia	5 anos
4	Carla	Graduação Pedagogia	3 anos
5	Diana	Graduação Pedagogia	3 anos
6	Eliane	Graduação Pedagogia	3 anos

Analisando as informações acima, é notório que todas as docentes entrevistadas possuem graduação em Pedagogia, assim como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em relação à formação acadêmica deste profissional. Com relação ao tempo de experiência na educação, o mesmo varia de 3 a 20 anos.

Assim, Brasil (1996) destaca que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) [...] Art. 62-B. O acesso de professores das redes públicas de educação básica a cursos superiores de pedagogia e licenciatura será efetivado por meio de processo seletivo diferenciado. (Incluído pela Lei nº 13.478, de 2017) (BRASIL, 1996).

A seguir apresentaremos os relatos das entrevistadas durante o processo de pesquisa:

Qual a concepção de infância atualmente?

Ana: “Infância é o momento mais importante na vida de um indivíduo, é onde a criança precisa de todo amor e cuidado de todos que fazem parte da sua vida, principalmente nas escolas onde se deve cuidar, educar e brincar oferecendo aprendizado à criança”.

Maria: “Muito diferente de tempos passados, nos dias de hoje a infância é percebida como um momento importante na vida e formação de um indivíduo, visto que é os princípios e aprendizados da infância que servirão de base pra toda vida”.

Bruna: “É o período do desenvolvimento dos indivíduos que vai desde o nascimento até a adolescência, destacando que é na infância onde acontece a formação mais importante na vida de uma pessoa, então todo amor e cuidado são necessários”.

Carla: “A concepção de infância é bem diferente da qual já teve um dia, pois hoje é assegurado por lei a toda criança o cuidado físico, emocional, educação e lazer, para que haja um desenvolvimento adequado da mesma”.

Diana: “A infância é a fase mais importante do desenvolvimento do indivíduo, sendo fundamental que se tenha uma educação de qualidade e um ambiente familiar adequado”.

Eliane: “A concepção de infância gira em torno da criança, uma vez que é o período onde a mesma constrói as bases essenciais para a formação do indivíduo como um todo. Destacando a importância do brincar, cuidar e educar nas instituições infantis.”.

Diante das respostas podemos observar que todas as professoras reconhecem a importância da Educação Infantil na vida e formação da criança, onde a maioria destaca o cuidar, brincar e educar nas instituições de educação infantil, visto que a infância é a fase de desenvolvimento mais importante na vida do indivíduo. Assim, segundo Santana (2016, p.9) “a infância é a primeira fase da vida do sujeito, mas suas particularidades

devem ser preservadas, pois a essência da infância é o brincar, recurso fundamental no desenvolvimento e formação integral da criança”.

A sua formação lhe preparou para atuar na sala de aula? Você se sente preparado para trabalhar com crianças?

Ana: “Sim, me sinto preparada”.

Maria: “Sim, apesar das dificuldades enfrentadas, me sinto segura em sala de aula”.

Bruna: “A graduação foi fundamental para minha preparação, mas o Programa Institucional de Iniciação à docência (PIBID) enriqueceu ainda mais minha qualificação”.

Carla: “Sim, sempre procuro novas práticas para sala de aula que envolva as crianças, isso facilita muito meu trabalho no dia a dia”.

Diana: “Sim, sempre busco meios de superar minhas dificuldades”.

Eliane: “Me sinto preparada, pois trabalhar com criança é um aprendizado constante”.

Na análise das respostas pudemos constatar que as profissionais se sentem preparadas para estarem em sala de aula, destacando que para ser um bom professor da pré-escola, não basta somente interagir com crianças, ensinar um público infantil requer habilidades específicas, o professor da Educação Infantil precisa ser paciente, estar empolgado com as aulas, acreditar nos alunos e encorajá-los, ser criativo, saber o momento certo para ser flexível etc.

Quais são as políticas públicas da Educação Infantil que você conhece? E as mesmas suprem as necessidades da Educação Infantil?

Ana: “Programa Caminho da Escola, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), porém são insuficientes para atender todas as dificuldades”.

Maria: “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), Programa Escola Acessível, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e o Programa Caminho da Escola, apesar de serem muitos bons, são necessários mais investimentos”.

Bruna: “O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Proinfância, porém acredito que seja necessário programas mais direcionados à Educação Infantil”.

Carla: “O bolsa família, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), caminho da escola, acredito que todos os programas ofertados pelo governo quando bem direcionados suprem as necessidades da Educação Infantil”.

Diana: “O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), bolsa família, caminho da escola, Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), várias são as propostas direcionadas a esta modalidade, suprimindo suas principais necessidades”.

Eliane: “O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), caminho da escola, Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), Programa Proinfância, e bolsa família, todos são fundamentais para a Educação Infantil”.

É notório que as entrevistadas citam basicamente os mesmos programas, enfatizando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que são políticas públicas que atendem a Educação Básica.

Encontra alguma dificuldade em planejar atividades de acordo com as exigências das políticas para a Educação Infantil, bem como a Base Nacional Comum Curricular-BNCC?

Ana: “Sim, porém temos que trabalhar aliando a proposta pedagógica a BNCC e isso ainda é um pouco complicado, porque é tudo novo, tudo mais detalhado”.

Maria: “Sim, estou encontrando dificuldades, mas estou buscando melhorar a cada dia em como planejar as atividades de acordo com a BNCC”.

Bruna: “Sim, porque temos que estudar muitas leis educacionais e agora tem a BNCC que é algo novo ainda, mas é uma base muito boa para a educação”.

Carla: “Sim, mas ainda estou me acostumando com alguns documentos, e a BNCC é um deles, porque é algo novo para os professores”.

Diana: “Sim, mas preciso de maiores explicações para saber se se estou planejando realmente certo, pois ainda me sinto bastante insegura”.

Eliane: “Sim, logo no início foi difícil, porém com o passar do tempo e as orientações das formações que a prefeitura oferece está ficando mais fácil”.

Nestas respostas é possível perceber que as professoras possuem dúvidas na hora de realizar seus planejamentos de acordo com as políticas educacionais, principalmente quando se trata da Base Nacional Comum Curricular-BNCC.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, (2017) “A entrada na creche ou na pré-escola significa, na maioria das vezes, a primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada”. Neste sentido, é fundamental que o professor compreenda como se dá a Base Nacional Comum Curricular nesse segmento e quais são as aprendizagens que a criança deve desenvolver. Ressaltando que a BNCC não invalida os documentos e leis que já estão postos.

4. Discussão

Neste momento do trabalho faz-se necessário mencionar que o questionário aplicado às professoras, tomado como pesquisa de campo, foi sucinto, e não pretende concluir que o levantamento das concepções de seis professores acerca das práticas dos professores da educação infantil possa ser generalizado, mas que a partir de tal análise de dados, observaram-se alguns pontos em comum e outros pontos divergentes nas respostas obtidas.

Nesta pesquisa, a cada pergunta respondida, trouxe importantes observações, por exemplo: No questionamento **“Qual a sua formação e há quantos anos atua como professor (a) da Educação Infantil?”** – Todas as professoras são graduadas em Pedagogia. Em relação ao tempo de atuação, duas professoras disseram atuar há mais de 10 anos e quatro professoras disseram atuar há menos de 3 à 5 anos.

No questionamento **“Qual a concepção de infância atualmente?”** – As entrevistadas mostraram-se conhecedoras sobre as concepções de infância, bem como algumas fizeram um paralelo com a grande evolução que tivemos ao longo da história da

Educação infantil. Destacando ainda a importância de proporcionar a criança uma infância digna, de afeto, cuidado e educação para seu pleno desenvolvimento, destacando o cuidar, brincar e educar nas instituições de educação infantil.

No questionamento **“A sua formação lhe preparou para atuar na sala de aula? Você se sente preparado para trabalhar com crianças?”** – Todas as respostas obtidas diziam que sim, as justificativas eram bem parecidas, nas visitas feitas em sala de aula foi observado que as crianças se sentiam à vontade, em um ambiente aconchegante, onde elas brincavam e interagiam com tranquilidade. O espaço da sala para Educação Infantil estava adequado ao desenvolvimento das atividades das professoras.

O questionamento **“Quais são as políticas públicas da Educação Infantil que você conhece”? Elas suprem as necessidades da Educação Infantil?”**- A maioria das professoras entrevistadas citaram as mesmas políticas públicas, porém em relação se são suficientes para suprir as necessidades da Educação Infantil, as falas se divergem um pouco, pois algumas apontam o mau planejamento e execução desses programas, e outra parte relata que são suficientes para atender a modalidade da Educação Infantil.

Na pergunta **“Encontra alguma dificuldade em planejar atividades de acordo as exigências das políticas para a Educação Infantil bem como a BNCC?”**– A BNCC ainda é algo novo, e como tudo que chega de repente causa estranhamento, como foi relatado por todas as docentes, algumas dificuldades persistem nos momentos do planejamento, entretanto, os professores têm buscado, cada vez mais, se apropriarem do conhecimento nos momentos de formações para minimizar as dificuldades na utilização da Base Nacional Comum Curricular, em desenvolver as habilidades e competências para Educação Infantil.

Sabe-se que o professor da educação infantil precisa ser ativo. O ideal para essa etapa da educação seria que a criança aprendesse por meio de brincadeiras, é o famoso “aprender brincando”. Tanto o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI), bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de outras diretrizes educacionais trazem propostas para serem adequadas ao currículo das instituições.

Diante do exposto, nota-se a importância e a complexidade da educação infantil. Considera-se que a finalidade da pesquisa em trazer informações respeitáveis sobre o processo histórico que cerca a infância, criança e educação infantil foi parcialmente alcançada. Assim as propostas educacionais direcionadas a educação infantil e os principais documentos que norteiam a etapa ressaltam a importância de fazer planejamentos diferenciados, visando uma prática pedagógica lúdica para que a criança aprenda brincando, pois acredita-se que a ludicidade deve nortear as práticas e conteúdos escolares, de modo que as crianças reconheçam a escola como um espaço de exploração, experimentação, e que contribua para o desenvolvimento social, físico, afetivo, cognitivo e psicológico das crianças.

5. Referências

- Andrade, L. B. P. (2010). *Educação infantil: Discurso, legislação e práticas institucionais*. São Paulo; UNESP.
- Ariès, P. (1978). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro; Zahar.

- Brasil. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/arapiraca/panorama>> Acesso em: 11 de Dez de 2019.
- Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 11 de Dez de 2019.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 11 de Dez de 2019.
- Brasil. (2017). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2017*. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=8432273>>. Acessado em: 10 de Dez de 2019.
- Brasil. (2017). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2017*. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=8432273>>. Acessado em: 10 de Dez de 2019.
- Brasil.(2006) *Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade*. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 30 out. 2019.
- Brasil. Decreto. ECA. (2001). *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8069, de 13/07/90*. Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Niterói.
- Brasil. (1998). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF.
- Brasil. (1996) *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brasil. (1988). *Constituição Federal de 1988*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acessado em 1 de dez. de 2019.
- Brasil. (1971). *Lei nº 5692/1971, de 11 de agosto de 1971 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 30 Nov. 2019.
- Brasil. (1961). *Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 Nov. 2019.
- Cervo, A. L.; Bervian, P. A. (2002). *Metodologia científica*. São Paulo: Prentice Hall.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.

- Lakatos, E. M.; Marconi, E. de A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas. Disponível em: <http://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india> Acesso em: 11 de Dez de 2019.
- Moresi, E. (Org.) (2003). *Metodologia da Pesquisa*. Disponível em: <<http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>> Acesso em: 12 de Jun. de 2019.
- Neto, J. C. S. (2000). *História da Criança e do Adolescente no Brasil*. Revista unifeo, revista semestral do Centro Universitário FIEO – ano 2, nº 3.
- Oliveira, Z. R. D. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.
- Santana, K. C. Mata, A. A. R. (2016). *A importância da educação infantil para o desenvolvimento do indivíduo*. Natal. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA17_ID2022_09062016000008.pdf> Acesso em: 11 de Jun. de 2019.
- Sarmiento, M. J. (2004). *A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade*. In: GARCIA, R. L., LEITE FILHO, A. (Org.). Em defesa da educação infantil, Rio de Janeiro: DP&A.

PROPOSTA DE REFORÇO ESCOLAR: RUMO A MELHORIA DA PROFICIÊNCIA EM MATEMÁTICA DOS ESTUDANTES DOS ANOS INICIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE JARAMATAIA/ALAGOAS

*(School reinforcement proposal: towards the improvement of the students's proficiency
in mathematics in the early years of elementary school in Jaramataia-Alagoas)*

Carvalho, Maria Gorete C. de Queiroz

Universidade Autônoma de Assunção

Marques, Ângela Maria

Universidade Autônoma de Assunção

Resumo

O objetivo deste trabalho é partilhar resultados da Proposta de Reforço Escolar em Matemática, desenvolvida por professores de quatro escolas da Rede Municipal de Ensino de Jaramataia-Alagoas. Durante o ano de 2019 foi oferecido o reforço a aproximadamente 100 estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados foram obtidos por meio de observação em sala de aula, socialização das práticas desenvolvidas pelos professores nos momentos de formação continuada, avaliação dos estudantes e entrevista com os coordenadores. O estudo mostrou que houve melhoria significativa no desempenho escolar, na utilização das técnicas operatórias das operações com números naturais, na compreensão para resolução de problemas. Destacou-se a importância de haver um momento fora da sala de aula visando subsidiar o aluno em suas dificuldades; de se desenvolver um trabalho individual, considerando os diferentes níveis de dificuldades; o cuidado com a metodologia adotada e com a escolha das atividades. Em relação a estes aspectos, constatamos como imprescindível a formação continuada para auxiliar o professor na busca de alternativas metodológicas, socialização e reflexão de sua prática de sala de aula, com foco nas necessidades dos estudantes. Constatou-se ainda que a falta de domínio de alguns conteúdos de Matemática estava relacionada ao baixo desempenho escolar.

Palavras-chave: *Reforço Escolar. Matemática. Formação Continuada.*

Abstract

The aim of this paper is to share the results of the Proposal of the School Reinforcement in Mathematics, developed by teachers of four schools in the Jaramataia-Alagoas Municipal School. This reinforcement was offered to approximately 100 students from the early years of elementary school during the year 2019. Data were obtained through classroom observation, socialization of the practices developed by teachers in the moments of the continuing education, evaluation of the students and an interview with the coordinators. The study showed that there was a significant improvement in school performance, in the use of operative techniques of natural number operations, and the

understanding of problem solving. The importance of having a moment outside the classroom to help the students in their difficulties was highlighted; to develop an individual work, considering the different levels of difficulties; the care with the adopted methodology; and with the choice of activities. Regarding these aspects, we found that it is essential the continuing education to assist teachers in the search for methodological alternatives, socialization and reflection of their classroom practice, focusing on students's needs. It was also found that the lack of mastery of some Mathematics contents were related to poor school performance.

Keywords: *School reinforcement. Mathematics. Continuing education.*

1. Introdução

O presente trabalho é um recorte da Proposta de Reforço Escolar da Secretaria de Educação de Jaramataia-Alagoas, cuja finalidade foi subsidiar as práticas pedagógicas dos professores nas Salas de Reforço Escolar – SRE, que teve como objetivo promover oportunidades de aprendizagem para os estudantes do 1º aos 9º anos do Ensino Fundamental.

A proposta do Reforço Escolar é resultado de um diagnóstico que buscou investigar as necessidades conceituais dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, componentes estes, em que os estudantes apresentavam maiores dificuldades.

Nessa perspectiva, precisávamos encontrar respostas para as seguintes indagações: por que os estudantes estão chegando ao 5º ano do ensino fundamental sem o conhecimento de muitos conceitos básicos da Matemática e da Língua Portuguesa? Como fazer para “nivelar” esses estudantes? A falta de domínio de alguns conteúdos por parte do professor está contribuindo para o mau desempenho dos estudantes? Como a escola está trabalhando na perspectiva de consolidar esses saberes? O que fazer, e como fazer para que esses estudantes superem as aprendizagens?

São questionamentos que nos remetiam a uma inquietude e a uma intranquilidade com a visão enraizada e generalizada do fracasso escolar, do baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática⁴, como algo normal e constante, por entendermos que a educação tem o papel social de transformar pessoas e, dessa forma, contribuir para um mundo melhor e mais humano.

Assim, surgiu a necessidade de pensar sobre o ensino diferenciado para o trabalho pedagógico com os estudantes do Ensino Fundamental. Na fase inicial (1º ano), as crianças estão se apropriando dos conhecimentos iniciais sobre leitura e escrita. Nessa perspectiva a alfabetização inicial é um momento delicado e complexo para todos os envolvidos. Segundo Oliveira (2017, p. 05), “os alunos sentem pela primeira vez as demandas e responsabilidades que qualquer aprendizado formal exige, as famílias ficam apreensivas com o desempenho dos filhos, enquanto os professores têm o desafio de alfabetizar alunos em níveis de desenvolvimento muito diferentes”.

⁴ Aqui discutiremos os resultados apenas da disciplina Matemática das quatro escolas que trabalham com estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Sabemos que as diferenças são próprias a todos os seres humanos, logo, o que nos chama atenção é que a falta de alfabetização, o domínio básico de alguns conceitos matemáticos dos nossos estudantes, estavam chegando ao 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Daí, surgiu a necessidade de “corrigirmos” esse percurso, oferecendo mais tempo de estudo com foco nas necessidades diagnosticadas e com situações didáticas orientadas para a superação das aprendizagens.

Vale salientar que neste artigo trataremos apenas da disciplina Matemática, o nosso foco foi em dar suporte aos professores “mobilizadores”⁵, por meio da formação continuada e do acompanhamento pedagógico. Os temas que foram mais enfatizados: Alfabetização e letramento matemático, teoria dos campos conceituais, técnicas operatórias das operações com números naturais e resolução de problemas matemáticos.

É sabido que aprender Matemática não significa só saber aplicar fórmulas, resolver algoritmos, seguir modelos, mas desenvolver o raciocínio lógico, elaborar e resolver problemas, saber usar os recursos tecnológicos, desenvolver a habilidade de ler e interpretar dados matemáticos e ter a capacidade de criar e aplicar os conhecimentos em diferentes contextos. Nesse olhar, os Parâmetros Curriculares destacam:

A aprendizagem em Matemática está ligada à compreensão, isto é, à apreensão do significado; apreender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros objetos e acontecimentos. Assim, o tratamento dos conteúdos em compartimentos estanques e numa rígida sucessão linear deve dar lugar a uma abordagem em que as conexões sejam favorecidas e destacadas. O significado da Matemática para o aluno resulta das conexões que ele estabelece entre ela e as demais disciplinas, entre ela e seu cotidiano e das conexões que ele estabelece entre os diferentes temas matemáticos. (Brasil, 1997, p.19).

Entende-se que a tarefa de alfabetizar não é simples e vem se transformando ao longo dos últimos anos, o que nos faz refletir acerca da seguinte questão: O que é alfabetizar matematicamente? Para responder a essa pergunta, recorreremos a Danyluk (1988), a criança está alfabetizada somente quando for capaz de ler, compreender, e interpretar os signos e símbolos expressos pela linguagem matemática.

A alfabetização matemática é um fenômeno que trata da compreensão, da interpretação e da comunicação dos conteúdos matemáticos ensinados na escola tidos como iniciais para a construção do conhecimento matemático. Ser alfabetizado em matemática, então, é compreender o que se lê e escrever o que se compreende a respeito das primeiras noções de lógica, de aritmética e geometria. Assim, a escrita e a leitura das primeiras ideias matemáticas podem fazer parte do contexto de alfabetização. (Danyluk, 1997, p.12)

⁵ Professor da Rede, alocado nas turmas da Proposta de Reforço Escolar, responsável pela implantação das oficinas com os alunos.

De acordo com a autora, fica evidenciado o fato de que a alfabetização matemática pode ocorrer simultaneamente com o processo de leitura e escrita, uma vez que ser alfabetizado em Matemática significa “compreender o que se lê e escrever o que se compreende”.

Para este trabalho foi necessário selecionar/construir atividades significativas e desafiadoras que despertassem e motivassem os estudantes a desenvolverem suas habilidades na sala de reforço, até então não desenvolvidas na sala de aula convencional. Entendemos por situações desafiadoras, aquelas que ativam a Zona de Desenvolvimento Proximal, como assinalado por Vigotski (2001):

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental, retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (Vigotski, 2001, p.113).

No trabalho pedagógico realizado na Sala de Reforço Escolar foram contemplados os Eixos Estruturantes da Matemática: Números e operações, Grandezas e Medidas, Geometria e Estatística e, vale salientar, que o foco foi a formulação e resolução de problemas e as técnicas operatórias das operações.

Em relação ao trabalho com as operações com números naturais, buscamos sustentação na Teoria dos Campos Conceituais de Vergnaud (1996), nos estudos de Magina (2005) e Moreira (2002), assim, pudemos definir campo conceitual como um “conjunto de problemas ou situações, cuja análise e tratamento requerem vários tipos de conceitos, procedimentos e representações simbólicas, os quais se encontram em estreita conexão uns com os outros”. (Magina, 2005, p.01).

A Teoria dos Campos Conceituais (TCC) se fundamenta na concepção de que o conhecimento surge na resolução de problemas, sejam eles teóricos ou práticos. Outra concepção é que o conhecimento surge da ação do sujeito sobre a situação. Para Vergnaud (1996) a ação precisa de reflexão ou se tornará apenas uma competência e não contribuirá para a formação e desenvolvimento de um conceito. Magina (2005) completa:

Vergnaud acrescenta, ainda, que é a análise das tarefas matemáticas e o estudo da conduta do aluno, quando confrontado com essas tarefas, que nos permitem analisar sua competência. Esta, por sua vez, pode ser avaliada por três aspectos: (a) análise do acerto e erro, sendo considerado competente aquele que acerta; (b) análise do tipo de estratégia utilizada, podendo alguém ser mais competente que outro, porque sua resolução foi mais econômica ou mais rápida, ou ainda, mais elegante; e (c) análise da capacidade de escolher o melhor método para resolver um problema dentro de uma situação particular. (Magina, 2005, p.05)

Sob essa perspectiva, a autora corrobora com a nossa reflexão ao afirmar que “ensinar pressupõe um claro entendimento das atuais competências e concepções do aluno, de suas competências quando ele era mais jovem e das competências que ele precisará ter quando for mais velho”. (Magina, 2005, p.05).

No tocante à resolução de problemas de Matemática, buscamos sustentação no esquema de (Polya, 1977, citado em Dante, 2010, pp.34-35) que afirma que antes de começar a resolver o problema é necessário seguir as seguintes etapas: compreender o problema, elaborar um plano, executar o plano e fazer o retrospecto ou verificação. Para Dante (2010).

Ensinar a resolver problemas é uma tarefa mais difícil do que ensinar conceitos, habilidades e algoritmos matemáticos. Não é um mecanismo direto de ensino, mas uma variedade de processos de pensamentos que precisam ser cuidadosamente desenvolvidos pelo aluno com o apoio e incentivo do professor. (Dante, 2010, p. 36).

Dessa maneira, foram mencionados neste item alguns dos referenciais que embasaram nossa proposta de Reforço Escolar. Com os professores mobilizadores foi discutida a liberdade para implementar, ampliar e criar outras atividades que tivessem como finalidade a superação das aprendizagens dos nossos estudantes.

2. Metodologia

Dentre as atividades desenvolvidas nas quatro escolas da Rede Municipal de Ensino destacamos as aulas de reforço escolar durante o trabalho realizado ao longo do ano de 2019. De acordo com a proposta o objetivo das aulas de reforço é:

Promover oportunidades de aprendizagem nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, a partir do resultado de um diagnóstico que buscou identificar as necessidades conceituais dos estudantes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental nas cinco escolas da Rede Municipal de Ensino. (Proposta de Reforço Escolar – Matemática, 2019, p. 04).

A proposta atendeu a aproximadamente 180 estudantes com dificuldades, do 1º aos 9º anos do Ensino Fundamental, e envolveu 10 professores, destes, oito pedagogos e dois graduados (aqui discutiremos apenas o trabalho com a Matemática dos anos iniciais em quatro escolas). Após a avaliação diagnóstica, os professores junto com o coordenador pedagógico e o formador elencaram uma lista de necessidades conceituais e agruparam os estudantes por níveis⁶ de dificuldades e os encaminharam à SRE, a fim de desenvolver as habilidades apontadas como críticas nos diagnósticos.

A Secretaria de Educação e as escolas foram responsáveis pelo desenvolvimento do material didático de apoio ao professor e ao estudante, composto por dois cadernos de

⁶ **NÍVEL 1:** Estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental que apresentam pouquíssimo aprendizado, sendo necessária a recuperação dos conteúdos. **NÍVEL 2:** Estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental que precisam melhorar e que necessitam de atividades de reforço. **NÍVEL 3:** Estudantes dos anos finais do ensino fundamental que precisam melhorar e que necessitam de atividades de reforço.

orientação - Oficinas de Língua Portuguesa e de Matemática, bem como pela formação do professor mobilizador⁷.

A Proposta de Reforço Escolar contemplou quatro frentes norteadoras que atuaram de maneira articulada, a saber: elaboração de um referencial dos componentes curriculares e das atividades socioeducativas que atendessem as dificuldades dos estudantes e dos professores contemplados; construção e seleção de Material de Apoio a Aprendizagem específicos para o professor e o estudante; realização da formação continuada dos professores envolvidos no reforço semanalmente; e implementação e acompanhamento do grupo de professores e das turmas do reforço nas escolas pelo coordenador pedagógico e formador.

Vale salientar que as oficinas de Reforço dialogavam naturalmente com o conteúdo que estivesse sendo trabalhado nas turmas regulares. A equipe de reforço era composta por professores da própria escola ou da rede que apresentaram perfil de alfabetizador.

O material de apoio a aprendizagem apresentou os conteúdos de forma dinâmica e inovadora, possibilitando outras oportunidades para despertar o interesse do estudante. As oficinas foram elaboradas pelos formadores da Secretaria de Educação junto ao coordenador pedagógico de cada escola, os cadernos de orientação com as atividades foram impressos e distribuídos às escolas participantes na versão aluno e na versão professor.

No tocante à Formação Continuada do professor, a mesma contou com orientações específicas e materiais complementares para apoiá-lo em sua prática pedagógica e foram o foco das formações presenciais, desenvolvidas especificamente para a SRE e compostas de oficinas elaboradas para cada período de 120 minutos (2 tempos de aulas), nas disciplinas de Português e de Matemática, e de 60 minutos (1 tempo de aula), nas atividades de Educação Física.

A formação contemplou um tempo de 4 horas presenciais, semanais, às sextas-feiras. Nestas formações, foram apresentados os conteúdos do período correspondente, a metodologia a ser utilizada e os materiais relacionados, havendo também espaço para o aprendizado compartilhado e a troca de experiências sobre as aulas realizadas.

Conforme Guimarães (2005, p.5), “[...] as discussões ou trocas de experiência podem favorecer a releitura da experiência. As perguntas dos colegas, os pedidos de esclarecimentos, as explicações do porquê se agiu desta, ou daquela maneira, são ótimas possibilidades para a reflexão”.

Nesse sentido, vale destacar a importância da troca de experiências - foi um momento muito significativo, cada grupo de professores por escola tinha 30 minutos para expor suas práticas aos demais participantes, onde todos podiam questionar, propor outras possibilidades e, a formadora tinha a oportunidade de fazer suas considerações com a

⁷ Professor da Rede, alocado nas turmas de Reforço Escolar, responsável pela implantação das oficinas com os alunos.

finalidade de aprofundar a discussão e gerar a apropriação dos saberes pelo grupo participante.

O atendimento na SRE foi ofertado para no máximo turmas com 10 (dez) estudantes, no caso da alfabetização, e de até 15 (quinze) estudantes por componente curricular – Língua Portuguesa e Matemática; destacamos esses dois componentes por serem os que os estudantes apresentaram mais dificuldades para consolidarem o ciclo de alfabetização⁸, funcionando no contraturno, com duração de 2 horas, em dias alternados, semanalmente. No tocante às atividades de Educação Física, tiveram duração de uma hora, uma vez por semana, para o máximo de 30 (trinta) estudantes.

Dessa forma, a SRE poderia atender mais de uma turma no turno. Devendo ser garantido, ao estudante, alimentação nesse período e, se necessário, transporte escolar. O período de permanência na SRE seria estabelecido através de diagnóstico dos níveis de aprendizagem e necessidades, respeitando as competências básicas para cada ano, acompanhado pelo coordenador pedagógico por meio de fichas e relatórios. Assim, à medida em que ocorresse a superação das dificuldades não se faria mais necessário o reforço. O registro do trabalho desenvolvido foi feito em um livro de registro da SRE, para o acompanhamento de cada estudante atendido, devendo constar a avaliação diagnóstica inicial, a frequência, as avaliações processuais, as intervenções realizadas no processo e o parecer do professor liberando-o do atendimento na SRE.

Como um dos instrumentos de coleta de dados utilizamos a observação direta, pois, conforme expressa Lüdke e André (1996, p.26) esta “permite que o investigador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos”. Assim, com o foco em nosso objetivo, observamos nossos sujeitos uma vez por semana, em sala de aula. Um segundo instrumento adotado foi o relato dos professores nos momentos de formação continuada. O terceiro instrumento foi uma avaliação diagnóstica de saída realizada com todos os estudantes do reforço escolar. Nesse sentido, Rodrigues afirma acerca da função da avaliação diagnóstica:

Permite averiguar as posições do aluno face às novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e as aprendizagens anteriores que servem de base a elas no sentido de constatar dificuldades futuras e de resolver situações presentes. Tem como função a qualificação do aluno e não sua classificação; seu papel é diagnosticar ao invés de sentenciar [...]. (Rodrigues, 2009, p.91).

Por último realizamos uma entrevista indireta com três coordenadoras pedagógicas. Como afirma Oliveira (2010, p.86), “A entrevista é um excelente instrumento de pesquisa por permitir a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a) e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando”. A entrevista teve como objetivo a apresentação da visão das coordenadoras pedagógicas acerca do antes e durante do reforço escolar, evidenciando como elas perceberam as mudanças, ou não, da

⁸ Consideramos como o ciclo de alfabetização, o início da escolarização que corresponde aos três primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 3º anos).

prática pedagógica dos professores mobilizadores e a superação das dificuldades dos estudantes envolvidos

3. Resultados e discussão

O trabalho que ora apresentamos foi desenvolvido entre junho e novembro de 2019 e, como mencionado anteriormente, foi realizado em quatro dias na semana, onde atendemos aproximadamente 180 estudantes, desses, 100 eram dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que, quanto à localização, três escolas situam-se na zona rural e uma situa-se na zona urbana, e quanto à situação econômica, a maioria dos estudantes pertencem à classe baixa.

Com as visitas de acompanhamento nas escolas, foi possível observar que, nas aulas de reforço, os alunos conseguiram se expressar com mais facilidade, por ser um ambiente diferente daquele da sala de aula convencional e, por ser um número reduzido de alunos. Foi possível realizar atividades bastante diversificadas. Buscou-se trabalhar de forma dinâmica, utilizando jogos, materiais manipuláveis, propondo desafios e, principalmente, promovendo um atendimento individual, em dupla e em pequenos grupos, sempre que necessário.

Para preservar a identidade dos participantes nos relatos e na entrevista, foram nomeados da seguinte forma: PM1, PM2, em que “PM” equivale a Professor(a) Mobilizador e CP1, CP2, CP3, onde “CP” correspondente a Coordenador(a) Pedagógica(o), como segue:

Conforme destaca o professor (PM1) da SRE:

Muitos dos meus alunos não sabiam fazer as operações, liam um problema e não sabiam qual estratégia utilizar para encontrar a solução e o trabalho com os campos conceituais aditivo e multiplicativo foi determinante para que os alunos compreendessem a resolução de problema numa perspectiva de tratamento integrado entre adição e subtração, multiplicação e divisão. Os momentos de formação foram valiosos, nunca tinha trabalhado dessa forma. (Relatos nos momentos de socialização das atividades).

A professora (PM2) da SRE destacou que:

O trabalho com o Material Dourado foi um ponto divisor em minha prática em sala de aula. Se em minha formação inicial e continuada tivesse sido apresentada a tais recursos, os meus alunos teriam se apropriado de maneira mais eficaz dos conteúdos matemáticos (Relatos nos momentos de socialização das atividades).

As falas dos professores acima nos leva a observar e a refletir como nossos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental apresentam dificuldades em resolver problemas matemáticos, bem como evidencia a deficiência na formação inicial e continuada dos professores, enfatizando que os mesmos não tiveram acesso a Teoria dos Campos Conceituais, assim como ao Material Dourado, deixando escapar a oportunidade

de fazer com que os estudantes construam conceitos matemáticos pertencentes ao campo numérico e se apropriem destes conceitos para utilizá-los posteriormente.

Para Vergnaud, (1994, como citado em Mello, 2016, p.3),

É primordial o papel da formação docente nesse contexto, pois só com conhecimento e consciência de seu trabalho, o professor poderá intervir e auxiliar na construção destes conceitos em seus alunos, pois o que parece faltar ao docente dos nossos dias é a compreensão de que existem instrumentos específicos em cada disciplina para se desenvolver o trabalho pedagógico [...].

O que se deseja neste item é apresentar e discutir os resultados das respostas de três coordenadoras pedagógicas à entrevista. As questões discutidas a partir de agora estão relacionadas ao posicionamento das coordenadoras **antes e durante** o reforço escolar, evidenciando como elas perceberam as mudanças ou não da prática pedagógica dos professores mobilizadores e a superação das dificuldades em Matemáticas dos estudantes envolvidos. A finalidade é comparar as falas dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

A primeira questão da entrevista com as coordenadoras buscou entender a seguinte situação: fale um pouco das dificuldades dos alunos em Matemática antes da implantação da Proposta Reforço Escolar.

As coordenadoras asseguraram que, **antes** do Reforço os alunos apresentavam muitas dificuldades, em especial no campo numérico, resolução de problemas envolvendo as operações com números naturais, frações, algoritmo das operações, dentre outros.

Os alunos selecionados após o diagnóstico para participarem das aulas de reforço apresentavam bastantes dificuldades nos seguintes conteúdos: conceito e representação dos números naturais e racionais, resolução de problemas (CP1).

Os alunos da minha escola apresentavam muitas dificuldades nos conteúdos da matemática, faltava compreensão e interpretação de situações-problema, faltava estímulo para as realizações das atividades e os pais não os incentivavam (CP2)

Com o apoio da Secretaria de Educação, através da aplicação de uma avaliação diagnóstica, foi possível identificar algumas dificuldades como: alunos que não conheciam os números e também não realizavam as operações básicas envolvendo as quatro operações, frações, porcentagem, dentre outros. As dificuldades eram bem maiores em relação a resolução de problemas (CP3).

Em relação à segunda pergunta - na sua percepção, quais foram as mudanças na prática do professor mobilizador e em relação a superação das dificuldades dos estudantes

em Matemática? –, as justificativas das coordenadoras revelam que, **durante** o processo de formação, houve mudanças significativas em relação à apropriação dos conhecimentos matemáticos pelos professores e na superação das dificuldades dos estudantes.

[...] a formação continuada promovida pela Secretaria de Educação contribuiu significativamente para a apropriação dos conteúdos matemáticos e da metodologia de trabalho pelos professores. O caderno de orientação disponibilizado para os professores, coordenadores e gestores composto por atividades e sugestões metodológicas com foco nas dificuldades diagnosticadas, foi imprescindível para a superação do professor e conseqüentemente dos alunos. Vale ressaltar que os professores e eu (coordenadora) nos apropriamos do material; dessa forma, as aulas se tornaram bem proveitosas. Pude perceber ainda, que os professores apresentavam muitas dificuldades em relação a matemática e, com a formação, muitas dessas dificuldades foram superadas. (CP1).

Após o diagnóstico das dificuldades, a Secretaria elaborou uma proposta de intervenção – Reforço Escolar, apresentou e discutiu com os coordenadores e com os gestores escolares para que pudéssemos sugerir modificações, e assim consolidá-la. Em seguida, foi ofertada formação continuada para os professores mobilizadores, um dia por semana para socialização das práticas vivenciadas em sala de aula no primeiro momento e, no segundo momento, a formadora apresentava e discutia os conteúdos da oficina. Os momentos de formação foram muito importantes para a mudança da prática em sala de aula. Destaco ainda que a escola promoveu momentos com as famílias para fortalecer o vínculo de comprometimento e pertencimento à vida escolar dos seus filhos (CP2).

A disponibilidade do material de apoio à aprendizagem trabalhado nas formações com os professores e os coordenadores, que tinha como foco superar as dificuldades dos alunos, foi de grande valia. Este formato de formação contribuiu significativamente na mudança de prática em sala de aula, e o que é mais importante, os nossos alunos superaram suas dificuldades. Vale destacar que alguns alunos ainda apresentam dificuldades, porém, em um nível bem menor. O avanço foi mais significativo no campo conceitual aditivo (CP3).

Em síntese, as falas das coordenadoras, comparadas às dos professores mobilizadores, assemelham-se em vários aspectos. Em relação ao domínio do conteúdo matemático, ficou evidenciada a fragilidade; no tocante à construção da prática pedagógica, foi enfatizada que esta é construída também por meio da troca de experiência entre os pares; foi demonstrado que a formação continuada colaborou para a ampliação do conhecimento matemático e para a melhoria da prática dos professores participantes do Reforço Escolar, o que deu sustentação na superação das dificuldades dos estudantes.

Em relação ao desempenho dos estudantes participantes do Reforço Escolar, constatou-se um avanço significativo como mostra o quadro abaixo. Aqui, serão

apresentados e discutidos apenas os resultados da avaliação diagnóstica de saída dos estudantes dos 3º e 5º anos, por considerarmos como pontos importantes para a consolidação dos ciclos (3º ano consolida o 1º ciclo de alfabetização e o 5º consolida o 2º ciclo desse segmento).

Nº de Alunos	Ano de Escolaridade	Nota Menor que 6,0	Nota Maior que 6,0	Nota Maior que 8,0
13	3º ano	3	10	5
52	5º ano	10	42	20

De acordo com o quadro, os 13 estudantes da turma do 3º ano que fizeram a avaliação obtiveram notas maiores que 6, ou seja, aproximadamente 77% de desempenho; e, aproximadamente 38,5% obtiveram notas maiores que 8. Em relação ao 5º ano, dos 52 estudantes avaliados, 81% tiveram notas maiores que 6. Desses, 38,1% obtiveram notas maiores que 8. Dessa forma, os dados revelam um excelente desempenho dos estudantes.

Observou-se que os avanços vêm sendo apresentados não só em relação ao desempenho dos estudantes, mas também, com o melhoramento conceitual e prático dos professores, revelados em sala de aula. Por meio dessa proposta e da maneira como foi desenvolvido o trabalho com esses sujeitos (professores e estudantes) muitos se apropriaram dos saberes da Matemática, aperfeiçoando/ampliando seu conhecimento na área, participando ativamente do processo, indicando modificações que valorizem o processo de formação e de superação das dificuldades diagnosticadas de cada sujeito participante.

Do ponto de vista dos envolvidos no processo, o trabalho realizado mobilizou/motivou os estudantes pela busca de conhecimentos e de aprendizagem, proporcionou um maior interesse na sala de aula, bem como, estimulou o gosto pela realização das atividades propostas. Constatou-se que os estudantes que participaram efetivamente do reforço tiveram uma melhora surpreendente nas atividades em sala de aula e na apropriação de conceitos matemáticos, e foi possível observar a elevação da autoestima desses estudantes, pois tinha escolas que o índice de distorção idade/ano era bastante significativo, estudantes com um histórico de 3 a 4 anos de reprovação; e, com a implantação da proposta, hoje as escolas encontram-se niveladas.

Percebeu-se o envolvimento, a interação entre os professores, a coordenação, a direção e a família em algumas escolas, o que anteriormente não acontecia. Nesse contexto, se faz necessário refletir acerca de alguns aspectos que poderiam estar impedindo a evolução da aprendizagem, influenciando de tal maneira no baixo desempenho dos estudantes de sala de aula: a ausência da família no ambiente escolar, que poderia ser parceira da escola, incentivando e acompanhando seu filhos nesse processo; e, a falta de domínio conceitual por parte de alguns professores. Deixamos a indicação desses aspectos para uma próxima investigação, pois esse não é o foco deste trabalho, pensamos ser importante aprofundar para contribuir com a efetiva melhoria dos estudantes da Rede Municipal de Ensino.

Por fim, esperamos que os resultados deste estudo inspirem outras pesquisas voltadas à intervenção pedagógica com foco na superação das dificuldades dos sujeitos

num processo de formação continuada para a apropriação dos saberes necessários ao desenvolvimento humano, no sentido de pensar a organização, os saberes e fazeres dos sujeitos que atuam nessa modalidade de ensino, delineando o que é essencial para o aperfeiçoamento e construção de uma prática educativa superadora.

4. Referências

- Brasil (2016). *Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília; MEC/SEF, 1997. 142p. Curitiba.
- Dante, Luiz Roberto. (2010). *Formulação e resolução de problemas de matemática: teoria e prática*. 1. ed. São Paulo: Ática.
- Danyluk, O. S. (1997). *Alfabetização Matemática: a escrita da linguagem matemática no processo de alfabetização*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Guimarães, Valter Soares. (2005). *Saberes profissionais – ponto de partida para a formação contínua de professores*. Rio de Janeiro. Palestra promovida pela TV Escola em 04 agosto de 2005. (Mimeo).
- Lüdke, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Magina, S. A. (1996). *Teoria dos Campos Conceituais: contribuições da Psicologia para a prática matemática*. Lisboa: Portugal: Instituto Piaget. pp.155-191.
- Mello, Janine Oliveira. (2016). *Campo Multiplicativo: Diagnóstico e Intervenção de Ensino*. In: Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática. Curitiba.
- Oliveira, Maria Marly de. (2010). *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3.ed. revista e ampliada. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Projeto pibid/Matemática. (2014). *Projeto do Programa Institucional à Docência*. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.
- Proposta de Reforço Escolar/Matemática. (2019). *Reforço Escolar: Rumo a melhoria da proficiência dos estudantes do Município de Jaramataia*. Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Jaramataia – Al.
- Rodrigues, Zita Lago. (2009). *Avaliação das aprendizagens: limites e possibilidades – avanços e retrocessos*. Curitiba: Camarões. 150 p.
- Vergnaud, G. A. (1996). Teoria dos Campos conceituais. In: BRUN, J. Didáctica das matemáticas. Tradução de Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget. p. 155-191.
- Vigotski, L. S. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

AS TRANSFORMAÇÕES DA FUNÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE EM TRANSFORMAÇÃO.

De Paula, Luiz Henrique.

Mestre em Ciências da Educação
Doutorando em Ciências da Educação

Resumo

Através desta pesquisa pretendemos apresentar o resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental acerca do objetivo geral, demonstrar as transformações da função docente e os desafios da sociedade em transformação, pois o que percebemos na atualidade é um professor vivenciando uma crise intergeracional. Sendo de uma geração sólida o docente sente-se ultrapassado e intolerante com a nova geração líquido moderna, por isso é indispensável que façamos uma análise desta sociedade em transformação para proporcionar ao docente competências necessária para sua adaptação sem perder a essência. Além de demonstrar as novas exigências que o professor precisa desenvolver como a capacidade de se reinventar, de ser um pesquisador que tem o currículo como seu aliado, provendo autonomia da vontade e autonomia social e da sua cidadania. A educação sempre deve ser desenvolvida para todos sem exclusão principalmente em nossa sociedade cheia de diversidade que se transforma pela velocidade da informação.

Palavras Chaves: *Sociedade, transformação, função docente, desafios, autonomia, diversidade.*

Abstract

Through this research we intend to present the result of a bibliographical and documentary research about the general objective, To demonstrate the transformations of the teaching function and the challenges of the society in transformation, because what we perceived was a teacher experiencing an intergenerational crisis. Being of a solid generation the teacher feels outdated and intolerant with the new generation liquid modern, therefore it is indispensable that if we make an analysis of this society in transformation to provide to the teacher the necessary competences for its adaptation without losing the essence. In addition to demonstrating the new requirements that the teacher needs to develop as the ability to reinvent himself, to be a researcher who has the curriculum as his ally, providing autonomy of the will and social autonomy and its citizenship. Education must always be developed for all without exclusion, especially in our society full of diversity that is transformed by the speed of information.

Keywords: *Society, transformation, teaching function, challenges, autonomy, diversity.*

1. Introdução

Uma sociedade em transformação exigirá profissionais preparados a se transformarem sem perder sua essência e propósito como educador.

A função docente tem sido a chave para as grandes transformações da educação, porém a reflexão e a criatividade tem estado cada vez mais presente no dia dia desse profissional. O Docente precisa ressignificar conceitos estabelecidos porém já ultrapassados, de uma sociedade sólida para uma sociedade líquida moderna.

Tendo como base autores como: Zygmunt Bauman, Paulo Freire, Émile Durkheim, Lawrence Stenhouse etc... queremos demonstrar que a velocidade da informação não significa ter conhecimento, mas a pratica docente em transformação trará essa mudança de paradigma moderna.

Sempre teremos a necessidade de refletir e propor ações para a pratica docente bem como pensar valores e métodos pedagógicos para atingir o alunado de maneira eficiente, além de ter um olhar de mundo diferenciado, respeitando cada ambiente, e cada indivíduo com suas potencialidades e deficiências e assim contribuir com a formação de cidadãos de bem que saibam desenvolver sua vida e seu futuro.

2. Metodologia

Para se chegar a essa investigação se fez necessária a pesquisa bibliográfica, que conforme salienta Severino (2007) “...é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Se faz uso de dados ou de categorias teóricas já desenvolvido por outros pesquisadores e devidamente registrados” (p.122). As informações foram buscadas nos resumos e quando não foi possível encontrá-las, procedeu-se a consulta ao texto completo. Foram analisados e comparados todos os artigos selecionados.

2.1. As transformações da função docente na sociedade em transformação

Não podemos negar que o trabalho docente vem se transformando, as técnicas e práticas pedagógicas, a filosofia e a sociologia tem trazido para a educação uma nova maneira de enxergar o mundo da aprendizagem, e muito mais ainda como enxergar esse sujeito da aprendizagem que tem demonstrado demandas e competências diferentes a cada geração. Quando olhamos um pouco mais para a história percebemos a importância de se responder as necessidades de cada geração, dos anos 30 aos anos 60 do século XX, a formação de professores desenvolvia-se dentro de uma concepção de educação tradicional, em que o professor tinha como principal tarefa transmitir conteúdos para que fossem assimilados por seus alunos (Pimenta, 2000) a ênfase estava em conter a informação o máximo possível.

Voltando para a República podemos perceber uma realidade de educação que caracterizou o que a população necessitava, e que de certa maneira representou as demandas da educação de uma sociedade cuja a urbanização e de industrialização era inexpressiva. Na educação aristocrática, e a pequena importância dada ao processo educacional popular fundamenta-se na estrutura e organização da sociedade. Com as aspirações sociais, as mudanças vieram com o aumento da demanda escolar impulsionada pelo ritmo acelerado do processo de urbanização ocasionado pelo impulso dado à industrialização após a I Guerra Mundial e acentuado depois de 1930 (Romanelli, 2005). Foi quando essa estrutura começou a dar sinais de ruptura que a situação educacional principiou a tomar rumos diferentes. No campo das ideias com os movimentos culturais e pedagógicos caminhavam em favor de reformas.

O trabalho docente nos anos 70 contribuíram para aumentar ainda mais a desvalorização do professor. A LDB n. 5.692/71 e sua proposta tecnicista deram uma nova perspectiva aos cursos de formação docente, porém não alteraram aspectos essenciais para uma melhora do trabalho docente, essa melhora interferia na capacidade de saber desenvolver o ensinar, especialmente aos filhos da classe trabalhadora.

Já nos anos 80 e começo da década de 90 do século XX, começam diversas ações para o desenvolvimento de uma melhor formação docente, em uma compreensão objetiva da importância de se avançar do modelo pedagógico tecnicista, em que os professores são encarados como executores de planejamentos organizados pelos órgãos oficiais.

Nesse tempo surgiram diversos pensadores entre eles Émile Durkheim (1995), que defendia a posição de uma educação como o conjunto de ações exercidas das gerações adultas sobre as que ainda não alcançaram o estatuto de maturidade para a vida social. Durkheim sugeria que a ação educativa funcionasse de forma normativa. A criança estaria pronta para assimilar conhecimentos - e o professor bem desenvolvido em seu trabalho docente podia dominar as circunstâncias. "A criança deve exercitar-se a reconhecer quem tem autoridade, na palavra do educador, e a submeter-se ao seu líder; é por meio dessa condição que saberá, mais tarde, encontrá-la na sua consciência e aí se conformar a ela", propôs ele, era necessário juntar a pedagogia a sociologia pensando que a escola poderia desenvolver na criança um número de estados físicos, morais e intelectuais exigidos na sociedade da época.

"Em Durkheim (1995), a autonomia da vontade só existe como obediência consentida", diz Heloísa Fernandes, da Faculdade de Ciências Sociais da USP. O sociólogo francês foi criticado por Jean Piaget (1896-1980) e Pierre Bourdieu (1930-2002), defensores da ideia de que a criança determina seus juízos e relações apenas com estímulos de seus educadores, sem que estes exerçam, necessariamente, força autoritária sobre ela.

Olhando mais profundamente sobre as transformações e exigências da sociedade atual, e as constantes mudanças, é necessário abrir os olhos dos profissionais da educação, de sua participação na formação integral dos seus alunos, uma formação que dentro do desenvolvimento desse processo torne possível a autonomia social e da sua cidadania. Essa é uma visão de educação provindo das ideias de Freire (1996) ao defender uma prática pedagógica comprometida com a autonomia do educando.

Já Stenhouse (1995) evoca uma posição diferente, trazendo a responsabilidade do professor investigador em tarefas de desenvolvimento curricular, as quais exigiam colaboração entre professores e atenção às necessidades e ao progresso dos alunos. Este processo implicava o seu próprio desenvolvimento profissional mobilizado pelo envolvimento na investigação sobre as próprias situações e métodos de ensino. Três implicações estão patentes nesta filosofia de trabalho: Primeiro, a de que a observação e a compreensão do que vai acontecendo são fundamentais no desenvolvimento dos projetos curriculares. Mas também a de que os professores em grupo adquirem dinâmicas muito próprias. E ainda a de que os professores se encontram, também eles, em processos de aprendizagem para os quais a investigação contribui. A esta abordagem de desenvolvimento curricular implicada, Stenhouse chamou "o modelo investigativo" (The

research model) (Stenhouse, 1975). Na obra que nos deixou, o autor considera que “a investigação e o desenvolvimento curriculares devem pertencer aos professores” (1975:142) e que “o desenvolvimento curricular de alta qualidade, efetivo, depende da capacidade dos professores adoptarem uma atitude de investigação perante o seu próprio ensino” especificando que, por atitude de investigação entendia “uma predisposição para examinar a sua própria prática de uma forma crítica e sistemática” (1975:156). Advoga assim um profissionalismo dos professores “baseado na investigação sobre o seu ensino” (Stenhouse, 1975:141) e defende a ideia de “uma ciência educativa em que cada sala de aula é um laboratório e cada professor um membro da comunidade científica (1975:142).

2.2. A Educação e o Docente na sociedade em Transformação.

Diante de tantas mudanças a ideia que surge na Grécia da educação para toda vida não pode se perder, mas é dentro dessa visão que devemos olhar para dois atores da educação, o professor e o aluno.

Bauman, 2013 nos traz uma visão dessas mudanças em uma educação por toda a vida quando usa dois mísseis para exemplificar a realidade de ser pessoas que se adaptam sem perder a essência em um mundo que vive se transformando.

Os mísseis são os balísticos, sólidos e direcionados pela visão humana ou hipersônicos que aprendem no percurso. Assim, o que precisam que lhes forneçam de início é a capacidade de aprender depressa. O que é menos visível, porém, nunca com menor valor que o dom de aprender depressa, é a capacidade de esquecer rapidamente o que se aprendeu. Os mísseis hipersônicos não teriam esse posicionamento se não fossem capazes de se transformar ou mudar decisões pré-concebidas sem arrependimentos. Não devemos trazer um maior ou menor valor para a informação que adquiriram e de maneira alguma desenvolver o hábito de se comportar da forma que essa informação sugere. Toda informação que processamos pode com a velocidade do nosso tempo ficar ultrapassada; em vez de proporcionar uma visão correta, ela pode nos levar a tomar atitudes erradas, a menos que se tenha o controle sobre elas e seja possível descartá-la. O que o poder de armazenamento dos mísseis hipersônicos não devem desprezar é que o conhecimento que adquirem é rapidamente descartável, chegando uma nova ordem, ele deve mudar com certa velocidade sem possibilidade de retorno pois isso será a garantia do objetivo realizado. Professores que se desenvolveram no mundo sólido criam barreiras para aceitar princípios líquidos, que estão sempre se adaptando, para esses professores existe a necessidade de serem o que Stenhouse disse professores pesquisadores que não se acomodam em seus ambientes de saber e partem para a busca constante de se transformar e dar aos alunos a condição de transformar a educação em conhecimento.

Quando estudamos os filósofos da educação da era sólido-moderna podemos perceber que os docentes eram vistos como lançadores de mísseis balísticos, e os instruíam de maneira absoluta, a posição aprendida deveria ser ensinada sem adaptações. Os mísseis balísticos dos estágios iniciais da era moderna eram realizações de ponta da inventiva técnica humana. Eram eficazes para quem desejasse conquistar o mundo exatamente com seus valores sólidos. Como Hilaire Belloc declarou confiante, referindo-se aos nativos da África: “O que quer que aconteça, nós temos a metralhadora Maxim, e eles não.” (Essa metralhadora era uma arma feita para disparar grande número de projéteis balísticos num curto espaço de tempo, e só era eficaz se houvesse muitas balas

disponíveis.) Podemos então afirmar que a visão da tarefa do professor não pode permanecer a mesma diante de um mundo em transformação, pois a consequência desse ensino sólido na vida do aluno será prejudicial para o seu desenvolvimento, pois o levará a ser um ser humano ultrapassado. Por outro lado, não devemos desprezar nem um ensino mais construir a partir dele, a partir da estrutura que já foi criada desenvolver o poder de leitura transformacional de nossa sociedade e também criar o ambiente para as mudanças necessárias.

Quando permanecemos em uma visão sólida podemos perceber através do antigo provérbio chinês, que antecede em dois milênios o advento da modernidade, mas que ainda é falado pela Comissão das Comunidades Europeias, no limiar do século XXI, em apoio a seu projeto de “aprendizagem por toda a vida”: “Se queres colher em um ano, deves plantar cereais. Se queres colher em uma década, deves plantar árvores, mas se queres colher a vida inteira, deves educar e capacitar o ser humano.” Só no início da era líquido-moderna a antiga sabedoria perdeu sua atualização, e as pessoas preocupadas com a aprendizagem e sua promoção, conhecidas pelo nome de “educação”, tiveram de mudar seu foco de atenção dos mísseis balísticos para os hipersônicos. (Bauman, 2013) O professor John Kotter, da Harvard Business School, advertiu seus leitores para que evitassem estar exercendo sua profissão em um emprego de longo prazo do tipo “professor titular”, logo demonstrar e construir fidelidade institucional e tornar-se absorvido demais e emocionalmente engajado em qualquer emprego, assumindo um compromisso de longo prazo, para não dizer por toda a vida, é desaconselhável quando “conceitos empresariais, produtos, projetos, inteligência rival, meios de produção e todos os tipos de conhecimento têm períodos de vida útil mais curtos”. A vida pré-moderna era a demonstração diária da duração para sempre de todas as coisas, exceto a vida mortal, a vida líquido-moderna é o contrário de tudo isso, nada mais é para sempre, tudo está passando do é para o pode ser. O que as pessoas do chamado mundo líquido-moderno estão descobrindo é que tudo está passando rapidamente e nada mais dura para sempre. Utensílios que são indispensáveis hoje amanhã já é considerado coisa do passado, muito antes de se estabelecer e se tornar em algo essencial ou mesmo um hábito. A iminência das coisas se avoluma a cada dia, tudo tem seu prazo de validade. Até as próprias construções de novos prédios não tem início a menos que se tenham emitido as permissões de demoli-los quando chegar a hora, como decerto ocorrerá. Temos vivido isso de forma avassaladora quando pensamos em relacionamentos, casamentos, não são mais para a vida toda, mesmo falando até que a morte nos separe, essa frase virou a marca de um evento social que se chama casamento, e contraindo o segundo casamento a frase aparece com juras de amor, talvez poderíamos chamar esse tempo líquido-moderno e todos os seus esforços e criações: o espectro da superfluidez. (Bauman, 2013)

Podemos chamar de civilização do excesso, da redundância, do estercor e do seu descarte são marcas da modernidade líquida. Na perspectiva de formulação de Riccardo Petrella, as atuais propostas globais dirigem as economias para a produção do efêmero e do volátil – mediante a enorme redução do tempo de vida de produtos e serviços, assim como do precário (empregos temporários, flexíveis e em tempo parcial). O grande sociólogo italiano Alberto Melucci costumava dizer que “estamos contaminados pela

fragilidade da condição presente, que exige um alicerce firme onde não existe alicerce algum”. E assim, “ao contemplarmos a mudança, estamos sempre divididos entre desejo e medo, esperança e incerteza”. O que hoje é “bom para você” pode ser reclassificado amanhã como problemático ou ultrapassado para uso dos sujeitos da modernidade líquida.

Pensar no propósito da educação é vivenciar o processo educacional para a vida segundo os desafios que já estão aí, e que virão sem pedir permissão para entrar. A preparação para superar cada desafio é aprender estruturas emocionais que o ajudem a decidir, discernir e aplicar o conhecimento na velocidade exigida pelo tempo, para usar a expressão de Tullio de Mauro. E, para ser “prático”, o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a obstrução mental.

Temos vivenciado diversos conflitos na educação a cada geração, isso não tem sido diferente em nossa sociedade marcada pela velocidade, o que podemos e temos refletido nos levam à tomada de atitude enquanto educadores, no sentido em que estabelecemos propósitos para trazer resposta a crise na educação e criamos alicerces para uma educação em uma sociedade que tem muita informação, mas pouca possibilidade de discernir o conhecimento. A visão da pós-modernidade em educação é compreendida pelas múltiplas ideias, muitas vezes batendo de frente com o que todos pensam em educação. Nossas referências na educação pós-moderna tem oferecido princípios importantes para professores e alunos, pois se propõe a vivenciar um mundo plural e mutável, na medida em que se desenvolve e vence as barreiras dos conceitos da tradição moderna, proporcionando diversas conexões com a realidade sócio educacional de cada indivíduo, com objetivo de construir educação criativa (PAGNI, 2006).

Não podemos destruir os conceitos tradicionais e nem permanecer radicado neles, pelo contrário temos que promover uma conversa franca entre o conceito moderno e a atual sociedade pós-moderna, construir em cima do que já foi estabelecido, aderir as mudanças sem perder a qualidade e essência da educação, as grandes palavras aqui talvez sejam reflexão, criatividade e o ressignificar.

Promover uma cultura reflexiva exige tempo, boa vontade e criatividade isso nos leva as questões defendidas por Paulo Freire (1996), em sua livro “Pedagogia da Autonomia”, o autor nos apresenta a temática da formação docente seguindo a reflexão sobre a prática educativo-progressista, em defesa da autonomia do ser dos educandos. Com essa perspectiva, o educador deve exercer uma pedagogia fundamentada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando.

Para Paulo Freire, “a tarefa do professor(a) é ajudar o aluno a descobrir que dentro das dificuldades existe um momento de prazer” (2003, p. 52). Para que isso aconteça se faz necessário a prática do diálogo entre educador e educando, através da realização de seus objetivos chegarem ao acesso do saber historicamente elaborado pelo exercício cultural da humanidade. “O educador ou educadora como um intelectual tem que intervir. Não pode ser um mero facilitador” (2003, p. 177), o que demonstra a exigência de uma nova geração, para isso a formação do docente precisa ser para o exercício pleno de sua função pedagógica, enquanto motivador do processo ensino e aprendizagem. Ainda para Freire considerar aspectos do ensino e aprendizagem, é valorizar a natureza de amar o saber, ao que nos revela o necessário domínio que o educador deve ter para ensinar, não sendo possível uma relação de permissividade frente ao conteúdo de ensino.

Pensar a educação no desenvolvimento da prática escolar do modelo pós-moderno, significa saber fazer uma leitura objetiva há uma sociedade em transformação, perceber que nossas práticas precisam mudar de acordo as necessidade e transformações de cada geração, por que não falar se atualizar. Como na visão de Freire (1996) a educação é cultura, é diálogo, na medida em que os sujeitos buscam a significação para a sua realidade. A ela não pode ser imposta uma proposta autoritária, mas pelo contrário tem que fazer sentido para a realidade do aluno, e que o torne um sujeito que tem uma nova forma de pensar e construir o mundo cheio de criatividade.

2.3. A sociedade em Transformação exige uma Educação Para a Diversidade.

Na chamada Educação que se transforma é a escola se desenvolve a partir de um sistema de ensino interconectado com os desafios da sociedade Líquido moderna, se reinventando da velha estruturação um ensino para uma nova visão de mundo.

O professor dentro que qualquer mudança nessa sociedade em transformação, junto com a escola, tem um papel primordial, o de facilitarem o caminho para que os alunos desenvolvam suas competências e ganhem uma visão de pesquisador com capacidade crítica de análise. A partir desse ambiente, o processo de ensino aprendizagem na proposta contemporânea é global e integral.

O Aluno da Sociedade em transformação vive muitas mudanças por causa da velocidade da informação a qual tem acesso na palma de suas mãos, como se o mundo fosse uma aldeia, logo a construção do conhecimento na Educação, em uma sociedade que se transforma cada vez mais rápido tem que acontecer socialmente e abranger questões que respeitem as diferenças, valorizando todos os saberes que os diferentes grupos podem apresentar a partir da sala de aula, trazendo a riqueza que necessitamos para o processo ensino aprendizagem. (Freire, 1996)

Pensar na lei, é pensar no direito da educação para todos, no desenvolvimento integral dos alunos. Mas nossa realidade é outra, pois a escola tem sido colocada como um cenário desagradável da diversidade, pois ali se encontram diferentes grupos de pessoas que vivenciam situações de despreparo dos que deveriam proporcionar a educação para todos. A diferença entre os grupos é visível em cada sala de aula no Brasil e o trabalho pedagógico tem que ser desempenhado a partir da diferença, proporcionando o direito de educação para todos. (Heerdt, 2003, p. 70). Podemos também lembrar que o trabalho com a diversidade está diretamente conectado ao processo de inclusão, que hoje talvez seja um dos maiores desafios para a educação, pois, pensar em inclusão é pensar a metodologia, o currículo a pedagogia e mais uma série de fatores. Assim, entrar no processo de inclusão, não é só olhar para os alunos com necessidades especiais, mas para todos os alunos que estão sofrendo preconceitos por serem diferentes ou até discriminações e ameaças por pensar diferente.

Desenvolver um trabalho para a diversidade, trazendo oportunidades de inclusão a todos na escola, não é tão fácil uma vez que não se termina o trabalho quando garantimos o direito de acesso. É necessário garantias que lhes dê condições de desenvolvimento, permanência e o atingir de objetivos claros pré estabelecidos na escola. Se queremos uma visão de inclusão satisfatória necessitamos investimento em educação para que a inclusão seja uma realidade, principalmente daqueles que controlam a educação.

É muito importante que a escola faça o seu dever reconhecendo as diferenças, demonstrando o valor das competências de cada um, reconhecendo o quão importante é o ser humano, lutando contra os rótulos, as atitudes preconceituosas, a discriminação e a desvalorização do diferente dentro da escola.

Em uma escola que promove a inclusão todos os alunos, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, religiosas, sexuais etc..., têm direito de acesso, de permanência e de desenvolvimento. Segundo (Carvalho, 2000, p. 120), uma escola inclusiva é aquela escola que “inclui a todos, que reconhece a diversidade e não tem preconceito contra as diferenças, que atende às necessidades de cada um e que promove a aprendizagem”.

As diferenças sempre haverá mas é nosso dever diminuir qualquer tipo de pré conceito para que tenhamos uma educação para todos, e com grande qualidade.

O que necessitamos são mudanças de paradigmas, transformando a realidade com o objetivo de diminuir e até acabar com a exclusão de alunos especiais ou não do sistema educacional..

2.4. Propostas para a Educação na Sociedade Líquido Moderna

O Grande desafio está na transformação tecnológica, uma criação e desenvolvimento da Cultura Digital. As novas gerações estão conectadas desde o seu nascimento. Em um processo de conhecimento não pode existir sem uma rotina tecnológica nessa sociedade atual, não faz sentido nenhum vivermos em uma sociedade em transformação e continuarmos com os mesmos métodos, não atingiremos nosso objetivo como educadores a não ser pensarmos em estar ultrapassado em nossa metodologia e currículo, por isso os educadores devem buscar se atualizar e dominar essas mudanças que não tem volta.

No ensino superior a cultura tecnológica está mais presente, mas já avança no ensino básico, e se desenvolve também na fase pré-escolar.

Não é suficiente hoje para as novas gerações oferecer salas de aula conectadas e cheia de outras tecnologias pois só a tecnologia não é a solução para todas as coisas, mas investir no professor que vai ser o facilitador para essa ferramenta, também investir em metodologia, pedagogia, didática, certificando-se de que elas vão trazer um desenvolvimento adequado nesse ambiente de avanço e cultura digital.

Outro grande desafio para nossa educação líquida moderna é a Aprendizagem Participativa, onde o aluno já não aceita uma participação passiva no processo de ensino aprendizagem. O professor não pode ser visto mais como um transmissor de conteúdo, mas sim como um tutor, um facilitador no processo pelo desenvolvimento e crescimento do conhecimento.

A aprendizagem Participativa tem como base o priorizar de processos como o estímulo para a construção do pensar criativo, à possibilidade de prover estruturas cognitivas para a autonomia de resolução de problemas, a visão social de trabalhar em equipe como um time, a postura afetiva e comportamental de superação de conflitos e novos desafios. O professor como chave para esse desenvolvimento deve buscar metodologias que capacitem o próprio aluno a ser o protagonista de sua história.

O grande desafio de uma sociedade líquido moderna é ter um olhar diferenciado para as escolas e professores identificando quais tecnologias e estratégias geram melhor resultado para o processo ensino aprendizagem, pois nossos alunos não são iguais.

Como mais uma proposta em nossa sociedade devemos pensar na Coleta e Análise de Dados, toda a informação quando bem analisada sempre será bem-vinda. Quanto mais material uma instituição contar para avaliar os alunos e professores, melhores serão os feedbacks, e as ações para o desenvolvimento dos atores envolvidos nesse processo de educação. Hoje já podemos ver algumas instituições saindo na frente, pois estão apostando firmes em sistemas de gerenciamento e de análise de dados. Essas ferramentas proporcionam possibilidades que trarão maior desempenho, às preferências e aos hábitos dos discentes, mas também informações para estabelecer e chegar nos objetivos traçados. A Universidade Braz Cubas, de São Paulo, utiliza a ferramenta Analytics da Blackboard, por exemplo. O software permite ao educador analisar o aproveitamento acadêmico dos alunos, o perfil de cada um deles, sua rotina no LMS, fazer comparativos e acessar outras informações de forma ágil e organizada. Para Franklin Portela Correia, coordenador da área acadêmica da educação a distância (EAD) da instituição, frente à velocidade de dados que se espalham pela internet e pelas plataformas de EAD, soluções customizadas de big data, como o da Blackboard, ganham relevância. “Com informações processadas pelo Analytics, é possível prestar um atendimento personalizado e individualizado, e proporcionar maior interação e engajamento”, afirma. Podemos ver que ferramentas como essas também ajudarão os pais na participação do desenvolvimento escolar de seus filhos.

- Uma das maiores exigências de nosso tempo é o desenvolvimento de competências na área de inteligência emocional, pois estão entre as principais apostas dos gestores de redes, especialistas em educação e professores. Aqui, entram metodologias que produzam nos alunos resiliência, auto responsabilidade, fluência de ideias, relação interpessoal, capacidade de expressar e de saber liderar emoções, ter discernimento para saber julgar informações e transforma-las em conhecimento, entre outras. Essas habilidades são determinantes para suas escolhas e para todas as áreas da vida. O desenvolvimento de competências sócio emocionais possibilita novas aprendizagens sejam ela na vida acadêmica ou não.

- Educação para a diversidade é outra proposta da qual temos que nos abrir para reconhecer a diferença do outro e buscar seu desenvolvimento, para isso precisamos mudar nossa maneira de ver o outro, mudar nossa metodologia e não esperar que o outro venha a se adaptar, mudar a escola trazendo um ambiente onde o diferente possa se desenvolver sem pré-conceito qualquer, pois na verdade todos somos diferentes.

3. Conclusão

Através da pesquisa bibliográfica podemos concluir que a sociedade atual não é estática, mas pelo contrário a velocidade das mudanças tem ocorrido cada vez mais rápido, trazendo exigências e crises a serem enfrentadas por todos, mas principalmente pelo docente e suas práticas.

Os desafios são enormes para professor que precisa se reinventar, de uma visão sólida da sociedade, para uma visão líquida moderna, onde o poder de mudança, e a quantidade e acesso a informação tem tornado alunos e professores cheios de desafios de reflexões e construções que refletem em uma vida com uma nova perspectiva de perceber o mundo.

A Sociedade em transformação tem um compromisso com a educação e possibilita encontrar meios, na medida em que a formação do aluno proporcione construções críticas-reflexivas para a necessidade atual. O conhecimento na escola atual se desenvolve em meio as formas de pensar em conjunto entre o Docente e seu aluno como reflexo desse pensamento crítico. O ator da educação desenvolve sua atuação de forma efetiva, construindo um novo vínculo entre professor e aluno, tendo como fundamento na sua metodologia profissional, a experimentação, a avaliação e a criatividade.

Dentro do processo de ensino e aprendizagem, o profissional ressignifica e educa para a realidade, projeta para o aluno o verdadeiro fundamento para o discernimento do conhecimento. O método desenvolvido pelo professor em uma sociedade de transformação promove o aluno a ter um senso crítico e estabelecer uma nova forma de pensar e se comportar, demonstrando um comprometimento do início ao fim com a formação do educando. Além disso nossa sociedade deve promover uma educação para a diversidade, uma educação de qualidade para todos sem excluir mais buscando metodologias inclusivas, desenvolvendo um currículo onde todos podem desenvolver suas competências.

Não terminamos os desafios para os docentes, pois a sociedade continua se transformando em seu valores, métodos e práticas, diante disso temos que nos adaptar porém sem perder a essência de contribuir aos alunos para que se tornem cidadãos de bem que saibam desenvolver sua vida e seu futuro.

4. Bibliografia

- Carvalho, R. E. (2002) Removendo Barreiras para a aprendizagem. 4. ed. Porto Alegre: Mediação. p. 70, 75,106, 111, 120, 174.
- Bauman, Z. (2013) Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo. Zahar.
- Paula. L. H, (2019) Os efeitos do analfabetismo emocional no processo ensino aprendizagem. São Paulo SP. Ed. Eireli.
- Durkheim, É. (1995) A Evolução Pedagógica, 325 págs., Ed. Artmed.
- Freire, P. (1996) Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. & Horton, Myles. (2003) O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes.
- Gomes, Luis Antonio. Divisões da Fé: as diferenças religiosas na escola.
- Haddad, Fernando. (2008) Inclusão. Revista Educação Especial. Brasília, v. 4, n. 1, p. 4-6, jan./ jun.
- Heerdt, M. L., Coppi. P. de. (2003) Como Educar Hoje? reflexões e propostas para uma educação integral. São Paulo: Mundo e Missão. p. 34,69,70,

- Pagni, P. A. (2006) Da Polêmica sobre a Pós-modernidade aos Desafios Lyotardianos à Filosofia da Educação. In: Educação e Pesquisa. v. 32, n. 3, São Paulo. p. 567-587.
- Pimenta, S. G. (2000) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez.
- Severino, A. J. (2007) Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez.
- Steiner, Philippe. (2016) A sociología de Durkheim. Editora Vozes Limitada.
- Stenhouse, L. (1975) An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann.

FEMTO-PHOTOGRAPHY

(Fotografía FEMTO)

Rodas Balbuena, Ruth Rocio

Napy Charara, Faruk Maracajá

Universidad Autónoma de Asunción

Resumen

*Se presenta la Femto-Fotografía que es una novedosa técnica de captura de imágenes que permite ver la propagación de la luz en cámara lenta. Se logra la reconstrucción de las imágenes en movimiento, con la increíble resolución de trillones de **frames** por segundos. Básicamente se reconstruyen imágenes utilizando la velocidad de propagación de los fotones que se da en **Femto-Segundos**. Para esto se utiliza la **Femto-Camara** que cuenta con características de velocidad de captura extremadamente altas, capaz de calcular el tiempo de la trayectoria del haz de laser enviado desde el instante que sale hasta que retorna al origen, con lo que se induce la posición relativa del objeto que tal vez no se encuentre en una línea de visión directa. Tiene aplicaciones en áreas artísticas, reconstrucción de imágenes médicas, análisis de materiales y puede servir de motivación para implementar como una nueva forma de realizar fotografías computarizadas.*

Palabras claves: Innovación, investigación, economía.

Abstract

The Femto-Photography is presented, which is a novel image capture technique that allows you to see the propagation of light in slow motion. The reconstruction of moving images is achieved, with the incredible resolution of trillions of frames per second. Basically, images are reconstructed using the propagation speed of the photons given in Femto-Seconds. For this, the FemtoCamara is used, which has extremely high capture rate characteristics, capable of calculating the time of the trajectory of the laser beam sent from the moment it leaves until it returns to the origin, thereby inducing the relative position of the object that may not be in a direct line of sight. It has applications in artistic areas, reconstruction of medical images, analysis of materials and can serve as motivation to implement as a new way of taking computerized photographs.

Keywords: Innovation, research, economy

1. Introducción

El termino Femto se considera un prefijo del sistema internacional de medidas el cual sirve para indicar un factor de 10⁻¹⁵. El origen de la palabra se remonta a la ciudad de Dinamarca, un término danés Femte, que significa quince. Por lo tanto, sirve para

indicar la capacidad que tendrá la cámara de capturar imágenes con una frecuencia extremadamente alta.

Tal es así que se pueden notar rápidamente sus ventajas comparativas con respecto a las cámaras de hoy día en cuanto a las prestaciones, no así en los precios y dimensiones. Utilizando este nuevo integrante de la tecnología gráfica se podrían llegar a salvar vidas en autopistas, utilizarlo para rescates en recintos cerrados, resguardar la integridad de soldados en guerras advirtiendo sobre líneas enemigas y en cuanto al área médicas una infinidad de aplicaciones.

¿Cómo veríamos el mundo a la velocidad de la luz? Con esta nueva técnica de fotografía computacional se podría llegar a ver la luz en cámara ultra lenta a medida que se desplaza e interactúa con diferentes objetos. Se capturan fotones con una resolución temporal de menos de 2 picosegundos por **frame**. Se ha logrado construir una cámara que puede ver más allá de la línea de visión convencional, por ejemplo, lograr apreciar algún cuerpo del otro lado de la esquina sin necesidad de doblarla.

De esta forma abordaremos puntos que nos permitan evaluar mejor esta tecnología primeramente indicando el estado del arte, posteriormente indagar mejor en las aplicaciones, de ahí sacar criterios para lograr definir ventajas y desventajas por último quitar un juicio sobre lo expresado exponiendo claramente aportes actuales y futuros para la mejora de la humanidad tanto en lo social como en lo económico.

2. Metodología

Anclando bases en esto el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) en el 2014 inicia las investigaciones más actuales sobre la **Femto-Cámara**, quienes dirigidos por Ramesh Raskar en colaboración con otros centros de estudios han logrado un incremento cualitativo considerable en esta área, esto lo lograron utilizando una cámara streak [2] la cual es sincronizada con un láser de pulsos de zafiro-titanio [3], con esto logran obtener imágenes en dos y tres dimensiones sin necesidad que lo observado se encuentra en una línea de visión directa [4]. Para la recolección de datos se utilizó informaciones bibliográficas y científicas, investigando e indagando se obtuvo argumentos sólidos y se visualiza la importancia de la utilización de tal método.

2.1. LIDAR

LIDAR por sus siglas **Laser Imaging Detection and Ranging** esta tecnología permite determinar la distancia desde un emisor laser hasta un objeto dado utilizando un haz pulsado de láser, se podría comparar de forma análoga con la tecnología RADAR donde se usan ondas de radios en vez de la luz. La distancia del objeto se calcula gracias al retardo que existen entre la emisión de la luz y su regreso al emisor a través de una señal reflejada. [5]

Contrastando este proyecto con la investigación se destaca que se utiliza la tecnología de los laser para poder detectar objetos, este enfoque fue de mucha utilidad para la investigación de la Femto-Cámara y de la misma manera para la Femto-Fotografía y la reconstrucción de imágenes.

2.2. CORNAR

Este proyecto se hace conocido en el 2011 con el lanzamiento de su primer paper [16], que tiene un título atrapante indicando que se podría ver al otro lado de la esquina, así pareciera ser algo de ciencia ficción, pero no lo es, tal es el caso que se utilizan técnicas tan sofisticadas de reconstrucción de imágenes aprovechando al máximo las propiedades de velocidad y tiempo de vuelo de la luz.

La luz detectada por el sensor es una luz reflejada por el objeto que se encuentra en la línea de visión de la cámara, que a su vez son reflejados por los elementos que no se encuentran en una línea directa hacia el observador. Aquí nos encontramos con un fenómeno de rebotes o reflexiones múltiples que harán posible que la luz proveniente del cuerpo, fuera del alcance ocular, llegue al detector de luces, el cual se encargará posteriormente de la reconstrucción.

Este proyecto es la base fundamental para el trabajo de investigación ya que la Femto-Cámara utiliza todos estos principios y avances para poder mejorar la calidad de las fotografías fuera del alcance visual, reconstrucción de imágenes, detención de objetos explotando al máximo las propiedades de la propagación de la luz.

2.3. FEMTOPHOTO

Ver una partícula de luz en movimiento ya no sería un inconveniente con el nuevo invento del MIT para su proyecto Femto-Fotografía con el cual se podrá visualizar un fotón en movimiento, en cámara extremadamente lenta, así como en los años 60 Harold “Doc” Edgerton [18] logro capturar una bala en movimiento con más de 1 millón de frames por segundo, hoy aproximadamente 50 años después se supera ampliamente esa cantidad, a la increíble capacidad de 1 trillón de frames por segundo.

La ventaja obtenida con la velocidad es evidente, registramos información de la posición gracias a los tiempos de llegadas diferentes, así como también distancias, y por lo tanto se puede obtener información de espacio y tiempo de una vez. El proceso es muy rápido, una cámara de barrido Hamamatsu C5680 comercial puede registrar una película con una resolución temporal de 2 picosegundos, que es exactamente lo que necesitamos para capturar el movimiento de la luz. [2]

El experimento en sí utiliza un zafiro-titanio como láser que pueden producir pulsos muy regulares que tienen una duración de 50 Femto-Segundos. Cada pulso se fragmenta con un divisor de haz, y parte del impulso se envía a un detector para activar la cámara, mientras que la otra parte va para iluminar la escena. En el procedimiento las diferentes rebanadas o filas de datos fueron producidas barriendo la escena de izquierda a derecha por elevación y descenso del objeto, para el primer prototipo se utilizaron un conjunto de espejos para lograr esas pasadas. Un esquema sencillo se muestra en la figura 1.2.

El pulso de láser pasa a través de un agujero de un alfiler antes de iluminar la escena, esto se traduce en una onda esférica que ilumina el objeto en lugar de un rayo láser altamente direccional.

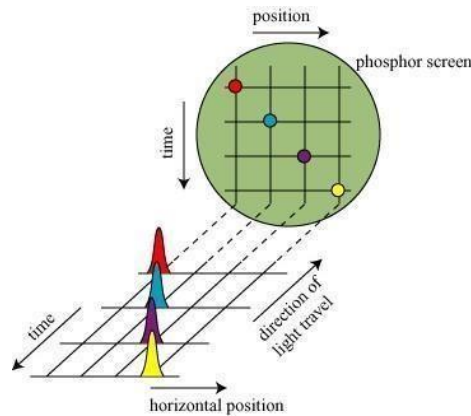


Figura 1.1: Se diferencian los colores de los fotones que llegan en diferente tiempo, con esto se puede ubicar el espacio y el tiempo.

La cantidad de luz que llega a la cámara es pequeña, debido en gran parte a la resolución de tiempo, en otras palabras, muy poca luz pasa en 2 picosegundos. Para compensar esto, 100 frames fueron tomados por cada fila del objeto, la película final es, por tanto, no sólo una combinación de múltiples filas del objeto, sino que también es un promedio en muchos frames por cada fila. Se ilustra en la figura 1.3 las filas o rebanadas tomadas por la cámara del proyecto y una cámara convencional.

Las películas en cámara lenta capturadas por esta nueva tecnología siguen el concepto básico presentado más arriba, quedando claro que el área va seguir evolucionando, tal vez hoy aun no quepan en el bolsillo, pero se está avanzando a pasos agigantados.

2.3. Aplicaciones

Esta increíble tecnología podría tener aplicaciones ilimitadas en navegación para automóviles, aplicaciones de rescate y la robótica. Raskar el administrador del proyecto, piensa que la femto fotografía también podría convertirse en la próxima modalidad de captura y procesamiento de imágenes médicas. Se presume un nuevo tipo de endoscopía que no va a atravesar las arterias, sino que podría tomar fotos desde un único punto, utilizando femto cámara para mirar alrededor de los diversos pliegues y espacios.

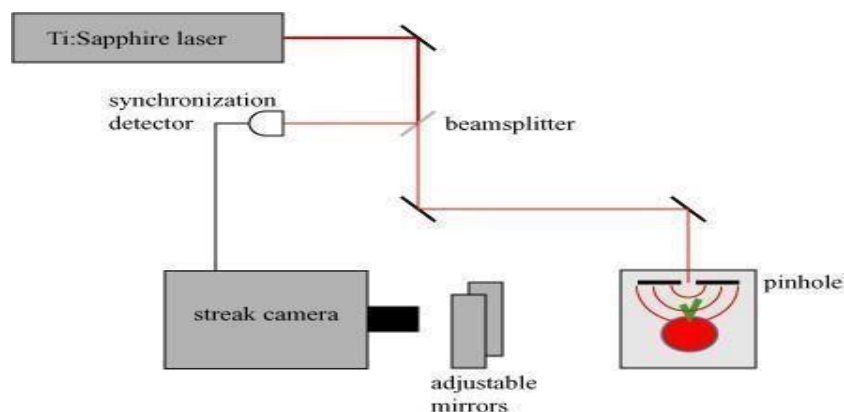


Figura 1.2: Esquema del funcionamiento de la cámara de 2 picosegundos de resolución de tiempo.

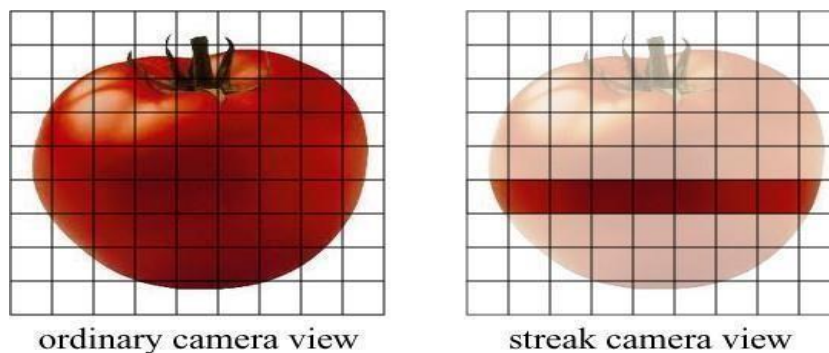


Figura 1.3: Captura de frames de una cámara convencional a la izquierda y la captura de una **streak** cámara a la derecha.

Exponemos las aplicaciones más destacadas hasta el momento de esta novedosa creación que se encuentra descubriendo sus fronteras en cuanto a aplicaciones y limitantes en las diversas áreas.

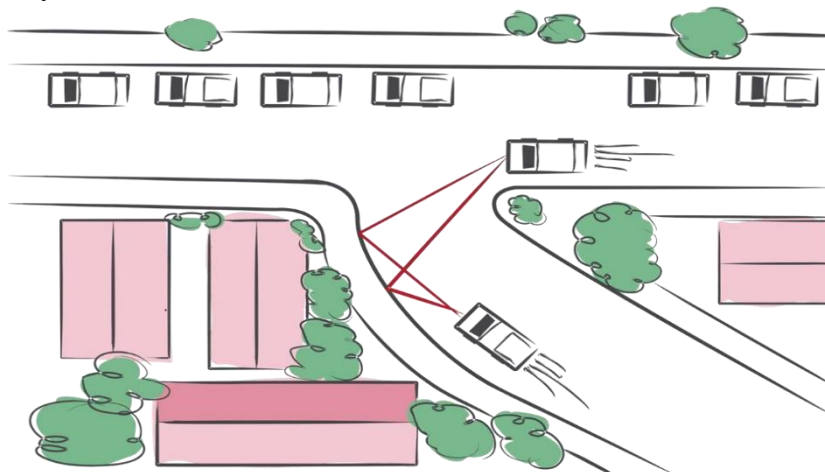


Figura 1.4: Evitar colisiones en esquinas ciegas, con ángulos menores o iguales a 90 grados.

Vehículo, de esta manera se podría mejorar lo que Google se encuentra desarrollando hace varios años denominado Self-Driving. [20]

Su funcionamiento básicamente utiliza toda la propiedad de la Femto-Cámara, esto es, disparando un haz pulsado de laser por alguna superficie antes de que el móvil llegue a alguna intersección de tal forma de anticipar la presencia o ausencia de algún obstáculo que impida seguir circulando. La aplicación es tan buena que podría reducir bastante el índice de choques que ocurren a nivel mundial, y si llegamos al día que los automóviles puedan ser totalmente independiente del conductor, estoy tentado a aproximar que el porcentaje de colisiones automovilísticas se reduciría en más del 90%. Un esbozo de esto se muestra en la figura 1.4.

2.4. Medicina

En medicina promete bastante ya que propone una nueva forma o más bien técnica que permitiría que endoscopías se realicen de una forma más sencilla sin incomodar a los apaciente, no solo eso, sino captando mayor cantidad de información para los profesionales de la salud.

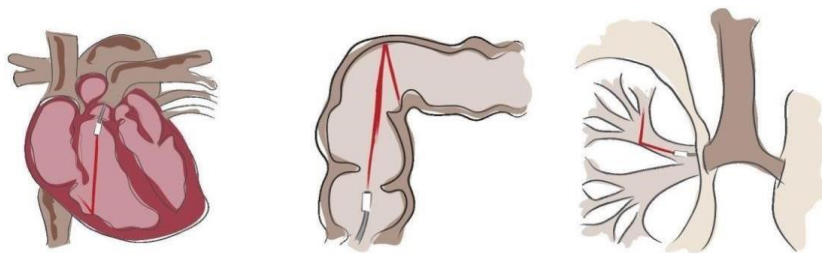


Figura 1.5: Demostración de distintos tipos de endoscopías realizables con la Femto-Cámara.

Con algunos prototipos ya se lograron conseguir imágenes en 3 dimensiones de objetos que se encontraban dentro de una habitación gracias a un lanzador de pulsos de laser, esto es un pequeño avance de lo que podría realmente realizar. [21] Imaginemos endoscopías con una pequeña cámara que tomaría imágenes del interior del cuerpo humano ingresando por un orificio reducido sin necesidad de penetrar profundidades causando dolor o algún tipo de daño al organismo de la persona, esto se obtiene haciendo rebotar un haz de luz sobre ciertas cavidades, logrando así visualizar lugares impensables o inalcanzables en el pasado debido a que son órganos muy sensibles por lo que tratar con ellos es más delicado. De forma a ilustrar unos tipos de endoscopias que se podrían llegar a realizar se muestran en la figura 1.5.

2.5. Otros

Otras aplicaciones más se dan en diversos ámbitos, uno de ellos es poder observar dentro de un recinto en llamas si hay sobrevivientes haciendo reflejar la cámara por la ventana u otro obstáculo, de tal forma de no poner en peligro a los rescatistas y en caso de existir algún individuo en apuros poder auxiliarlo lo antes posible y de la mejor forma, observando su alrededor para inducir el mejor camino para llevar a cabo el rescate.

Observe la figura 1.6.

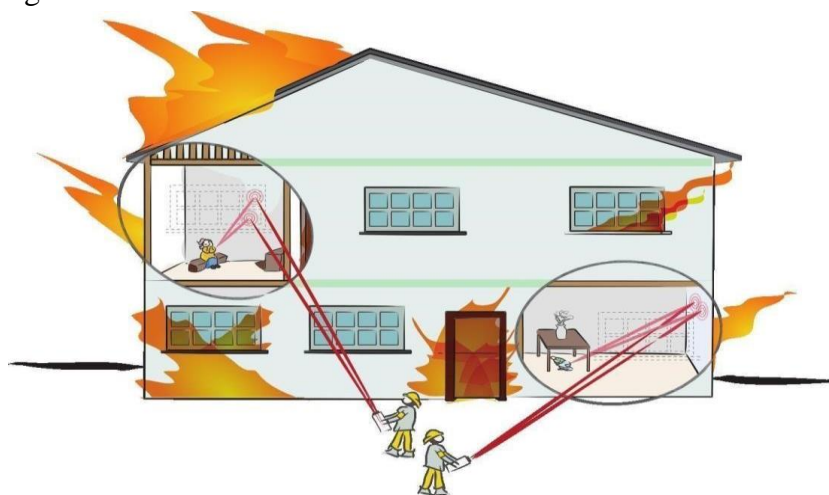


Figura 1.6: Esbozo de un rescate, que se da lugar en un domicilio en llamas con personas en situación de peligro.

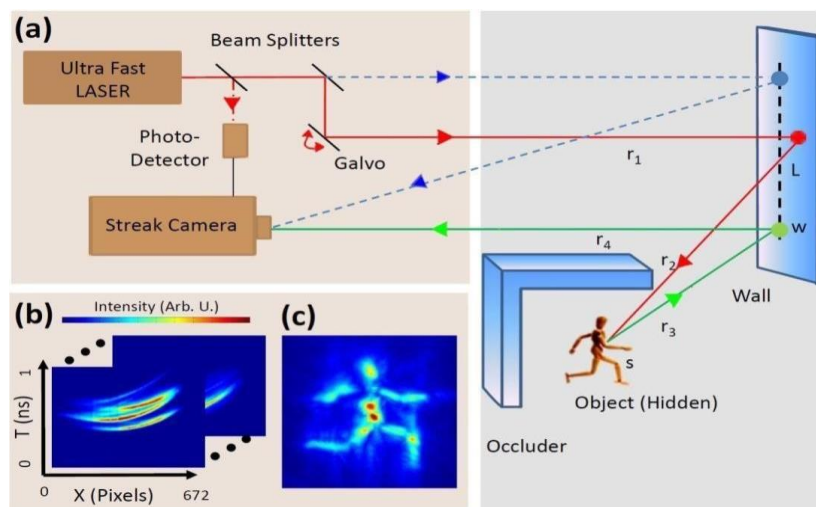
También se hace alusión a la posible inclusión en la milicia de esta tecnología, esto viene dado gracias a las prestaciones de poder observar más allá de los obstáculos que eventualmente se dan en un frente de batalla, no solo se limita a campos de guerra

sino también se puede incluir el análisis previo de lugares inhóspitos o desconocidos antes de realizar un reconocimiento terrestre, ayudando a salvaguardar vidas de amenaza forestales, animales o enemigas propiamente dichas.

3. Resultados y Discusión

Se captura una serie de imágenes iluminando con un simple punto de luz sobre una pared que fue generado por un láser y se graba una imagen a partir de los fotones que fueron reflejados por los objetos y a su vez nuevamente por la pared para poder volver hacia la streak cámara.

Esto se logra recorriendo la pared que obstruye la visión, realizando un barrido de luz sobre el obstáculo que proveerá la reflexión hacia el objeto que se quiere visualizar. Este barrido se realiza de derecha a izquierda y de abajo para arriba de esta manera se logra observar el objeto por puntos completamente. Al observar la imagen de la figura 1.7 podemos observar el proceso de captura y reconstrucción de la imagen, donde en la imagen (b) y (c) se denotan las intensidades de las luces que han llegado de nuevo a la cámara, con lo que se indica la posición relativa del objeto. Figura 1.7: Proceso de captura de imágenes con la Femto-Cámara indicando desde la salida del haz producido por el láser hasta su retorno a la Streak Cámara donde se indican las intensidades de luces recibidas.



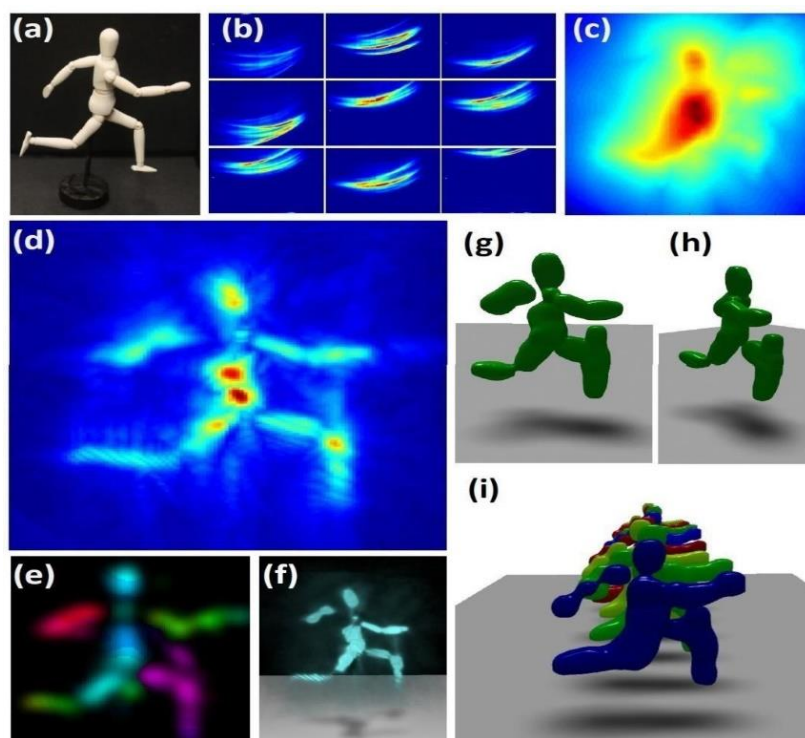


Figura 1.7: Proceso de captura de imágenes con la Femto-Cámara indicando desde la salida del haz producido por el láser hasta la su retorna al la Streak Cámara donde se indican las intensidades de luces recibidas.

Aún más, esta reconstrucción realiza varias capturas de cada frame por colores, relacionados a los tiempos de llegada y distancia, de tal forma a modelar las cavidades y protuberancias de la superficie observada, estos frames son combinados de tal forma a construir una imagen lo más parecida posible a la realidad, aunque esta reconstrucción aun no es perfecta se logra un muy buen nivel de acercamiento en 3 dimensiones al objeto real como se puede apreciar en la figura 1.8.

Un gran avance de la tecnología en el área multimedia hoy día muy demanda, es presentada con resultados prometedores, si bien no puede ser portada aun por cualquier persona esto pretende seguir creciendo. Siendo optimistas se podría llegar a los teléfonos móviles en un futuro no muy lejano.

Para el futuro se sugiere láseres integrados de estado sólido con nuevos sensores y que la óptica no lineal proporcione imágenes funcionales y más sensibles. El objetivo de la recuperación en 3D de imágenes ocultas es inspirar a investigadores en el diseño de

Figura 1.8: Proceso de reconstrucción de un maniquí que se encontraba fuera del alcance visual. futuros sistemas de imágenes más rápidas y seguir desarrollando nuevos algoritmos de reconstrucción de imágenes ocultas.

4. Conclusiones

Todos estamos familiarizados con los ecos de sonido, pero también podemos explotar ecos de luz. (Ramesh Raskar)

Con las limitantes prescriptas y conocidas de las cámaras convencionales este proyecto revoluciona totalmente el área de la detección y exposición de imágenes tanto planas como tridimensionales, realizando un gran aporte en muchos ámbitos desde estéticos hasta médicos.

Si bien se encuentra en una fase experimental no se descarta la posibilidad que en un futuro esta investigación sirva como base para mejorar los principios presentados, para que se pueda reducir tamaño y tiempos de procesamiento de imágenes y así poder utilizarlo como una cámara como las que estamos acostumbrados a portar, ya se profesionales o integrados a los móviles.

Se generan dos grandes ramas de desarrollo que irá evolucionando gracias a este primer punta pie, el software gráfico que se encargara de mejorar toda la parte de procesamiento de datos, así como también las demostraciones y el hardware que tiene como desafío principal la reducción de las dimensiones de la cámara actual sin que se degraden sus prestaciones, al contrario, si pretende mejorarlas cada vez más.

Se esperan que diseños próximos superen las limitante presentadas, se esperan también mejores comprensiones sobre las dispersiones de luz y así que puedan darse nuevos modelos físicos ayudando a mejorar el proceso artístico, por llamarlo de una manera, de esta nueva técnica de adquisición de imágenes.

5. Bibliografía

- Andreas Velten, D. W., Adrian Jarabo, B. M., Christopher Barsi, C. J., Everett Lawson, M. B., Gutierrez, D. and Raskar, R. (2013) Femtophotography: Capturing and visualizing the propagation of light. *ACM Transactions on Graphics (TOG)*, 32(4):44.
- Abramson, N. (1980) Light-in-flight recording by holography. In *1980 Los Angeles Technical Symposium*, pages 140–143. International Society for Optics and Photonics.
- Don Comis. (2010) ARS Study Helps Farmers Make Best Use of Fertilizers. <http://www.ars.usda.gov/is/pr/2010/100609.htm>. [Online; accessed 14-Septiembre2014].
- Goyer, G. G., and Watson, R. (1936) The laser and its application to meteorology. *Bulletin of the American Meteorological Society*, 44(9):564.
- PASSC. (2001) Planetary and Space Science Centre. <http://www.unb.ca/fredericton/science/research/passc/>. [Online; accessed 14-Sept]
- Photonics, H. (2008) Guide to Streak Cameras. http://www.hamamatsu.com/resources/pdf/sys/e_streakh.pdf. [Online; accessed 14-Septiembre-2014].
- Ring, J. (1963) The laser in astronomy. *New Scientist*, pages 672–3.
- Sanchez, A., Strauss, A. J., Aggarwal, R. L., and Fahey, R. E. (1988) Crystal growth, spectroscopy, and laser characteristics of $\text{Ti:Al}_2\text{O}_3$. *IEEE J. Quantum Electron*, 24(6):995–1002.

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E GESTÃO
DEMOCRÁTICA NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO
FUNDAMENTAL E MÉDIO TEODÓSIO DE OLIVEIRA LÊDO NO
MUNICÍPIO DE BOA VISTA – PB.**

*(Pedagogical policy project and democratic management in the school of fundamental
education and middle Teodósio de Oliveira Lêdo in the county of Boa Vista - PB.)*

Napy Charara, Faruk Maracajá

Universidad Autónoma de Asunción

De Medeiros Neta, Joana Borges

Universidad Autónoma de Asunción

Fidelis Guerra, Michelle Rocha

Universidad Autónoma de Asunción

Rodas Balbuena, Ruth Rocio

Universidad Autónoma de Asunción

De Oliveira Almeida, Solymeire Ribeiro

Universidad Autónoma de Asunción

Resumo

A gestão democrática na educação pública é amparada pela Constituição Federal de 1988 e também é defendida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96. Diante desse contexto, esta investigação científica buscou responder as questões pertinentes em relação à importância do PPP da Escola Estadual Teodósio Oliveira Lêdo, localizada no município de Boa Vista-PB, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema, analisando-se documentos oficiais, o PPP da escola, além de autores como Almeida e Freitas (2015), Veiga (2008), Gil (2010), Richardson (2008) entre outros. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa quanti-qualitativa através da aplicação de questionários fechados a alunos e professores e entrevista semiestruturada com a gestora escolar. A pesquisa de cunho exploratório, pesquisa de campo e estudo de caso. De acordo com os principais resultados, 59,3% dos alunos afirmaram participar de projetos, 33,3% responderam que apenas assistem e responderam que participam dos eventos escolares. Entre os docentes 46,7% afirmaram que sempre consultam o PPP, 26,7% responderam que o consultam apenas em planejamentos anuais. No tocante à gestão democrática da escola, uma considerável parcela dos alunos afirmou ser necessária uma maior aproximação da gestão com os estudantes.

Palavras-chave: *Projeto Político Pedagógico, Gestão democrática, ambiente escolar.*

Abstract

Democratic management in public education is supported by the Federal Constitution of 1988 and is also defended in the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), nº 9.394 / 96. Given this context, this scientific investigation sought to answer the pertinent questions regarding the importance of PPP of the State School Teodósio Oliveira Lêdo, located in the city of Boa Vista-PB. , the school PPP, besides authors such as Almeida and Freitas (2015), Veiga (2008), Gil (2010), Richardson (2008) among others. Therefore, a quantitative and qualitative research was developed through the application of closed questionnaires to students and teachers and semi-structured interview with the school manager. Exploratory research, field research and case study. According to the main results, 59.3% of the students said they participated in projects, 33.3% answered that they only attend and answered that they participate in school events. Among the teachers, 46.7% stated that they always consult the PPP, 26.7% answered that they consult it only in annual plans. Regarding the democratic management of the school, a considerable portion of the students stated that a closer approach of the management with the students is necessary.

Keywords: *Pedagogical Political Project, Democratic management, school environment*

1. Introdução

A necessidade de se abordar o tema Projeto Político Pedagógico (PPP) advém da urgência de uma escola mais democrática, onde todos façam parte dos erros e acertos referentes à educação, tanto no ambiente escolar, bem como em seu entorno.

O Projeto Político Pedagógico é alvo de pesquisa para professores, gestores, pedagogos e para o público que demonstra interesse na melhoria da gestão escolar. De acordo com Veiga (1995, p. 14), esse documento passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Dessa forma, o PPP é um recurso indispensável para a criação de metas que visem sanar ou minimizar diversos problemas do universo escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prevê no artigo 12, inciso I, que o Projeto Político Pedagógico deve ser construído de forma participativa e estar em constante aperfeiçoamento, pois exerce papel importantíssimo no tocante à melhoria da qualidade de ensino.

Assim, o PPP tem a função de solucionar as demandas de determinada unidade escolar, por isso sua construção deve ser realizada de maneira democrática, com participação de representantes de toda a comunidade escolar, como pais, mestres, direção, representantes de alunos e líderes comunitários. Esses atores contribuem bastante, no diagnóstico da escola, apontando as principais demandas a serem atendidas, ajudando, assim, na solução ou minimização das diversas dificuldades enfrentadas por alunos, professores e comunidade escolar.

Portanto, o PPP é um documento que deve expressar a realidade local, não podendo, portanto, ser aplicado em outra escola, em que não se tenha percorrido o mesmo percurso para a sua construção, avaliação e modificação periódica.

Segundo Veiga (2008), o Projeto Político Pedagógico busca um rumo, uma direção um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. Desta forma, entende-se que participar do PPP não é apenas demonstrar interesse por questões escolares locais, mas participar politicamente, interferir de forma efetiva no presente e futuro dos alunos, bem como na vida escolar. O PPP se torna um meio de comunicação entre os pais, alunos e a escola, pois reflete todos os anseios da sociedade, que ultrapassam os muros da escola.

No tocante à gestão pública, existe um leque de desafios a serem ultrapassados. Abordar esse tema nos traz inúmeras reflexões em relação à educação no nosso país, já que uma gestão responsável e eficiente torna o processo educacional bem mais efetivo. Imerso nesse contexto, esse trabalho investigou a maneira como está sendo administrada a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Teodósio de Oliveira Lêdo, no município de Boa Vista-PB, além de ter investigado como foi elaborado, acompanhado, desenvolvido e avaliado o Projeto Político Pedagógico desta unidade de ensino. Buscamos, assim, identificar os seus aspectos positivos e as fragilidades da escola, que é objeto principal da pesquisa. Como defende Veiga (2004, p. 13),

O projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização de toda escola e com a organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nessa caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade.

O processo de entendimento do pedagógico ocorre em conjunto com o político facilitando, assim, o desenvolvimento das ações dentro da escola. Este ponto deve ser bem entendido por todos os atores envolvidos no cotidiano escolar.

2. Metodologia

Essa pesquisa teve início em março de 2017, quando, a priori, foi realizada uma revisão bibliográfica no período de janeiro a abril de 2017, a partir de pesquisas em livros, artigos científicos e teses relacionadas ao tema central do trabalho. Paralelamente, foi realizada uma pesquisa documental com a leitura de diversos documentos oficiais que regimentam a educação no Brasil, a exemplo da Constituição Federal, a Lei de diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) e próprio PPP da Escola Teodósio de Oliveira Lêdo. Após essa etapa, continuando de forma mais sistematizada em fevereiro de 2018 até maio, foi realizada a pesquisa de campo com a coleta de dados. Nessa etapa do trabalho, foram elaborados questionários estruturados, entrevistas e questionários com a consolidação das informações recolhidas. Dessa forma, foram produzidos vinte gráficos resultantes da pesquisa de campo, da aplicação de questionários com alunos e professores como anteriormente descritos. Esses gráficos apresentam os percentuais de cada pergunta feita aos grupos, facilitando, assim, o entendimento do leitor dessa pesquisa, destaca também através da imagem, deixando mais nítido os resultados obtidos.

Ainda referente aos procedimentos técnicos, esta pesquisa caracteriza-se como quanti-qualitativa, de acordo com a definição de Richardson (2008), visto que não se buscou meramente dados estatísticos, mas uma leitura e reflexão da situação apresentada na Escola Estadual Teodósio de Oliveira ledo no município de Boa Vista. Para tanto, fizemos uso de imagens da realidade sobre as instalações físicas da escola e análise de documentação oficial da instrução de ensino. Assim, essa pesquisa é uma pesquisa fundamentada no método quanti-qualitativo, pois apresentam em seus resultados ambos os métodos, um complementando o outro para que se chegue a um resultado satisfatório.

3. Análise de dados

Este capítulo apresenta a análise e a discussão dos resultados alcançados na pesquisa de campo, os quais foram obtidos através de questionários fechados aplicados a alunos de todas as turmas do ensino regular 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio do curso de Seriado Semestral na Modalidade EJA, totalizando 54 alunos. Também foram coletados dados com todos os docentes, em um total de 15 professores, além da realização de uma entrevista com a gestora da Escola Estadual Teodósio de Oliveira Lêdo, no período de fevereiro a maio do ano de 2018, sobre as atividades desenvolvidas na escola referentes ao Projeto Político Pedagógico.

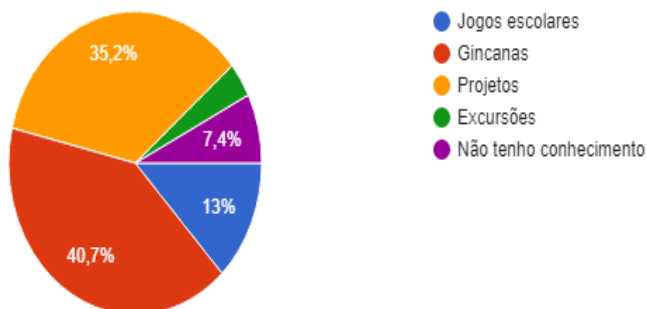
Os dados tabulados representam o resultado dos questionários, da entrevista semiestruturada e das análises dos documentos disponibilizados pela secretaria da escola *in loco*, sites do MEC e da secretaria estadual de educação do estado da Paraíba.

3.1 Respostas dos alunos

Do total de 253 alunos do ensino regular e EJA, responderam o questionário 54 alunos, dos turnos regulares e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quando questionados sobre que atividades eram desenvolvidas na escola, 40,7% dos alunos responderam que eram as gincanas, 35,2% responderam que eram os projetos, 13% responderam jogos escolares, 7,4% afirmaram não ter conhecimento sobre as atividades desenvolvidas na escola e 3,7% responderam ser as excursões, como podemos observar no Gráfico 01.

Gráfico 01: Atividades desenvolvidas na escola que são de conhecimento dos alunos.

54 respostas

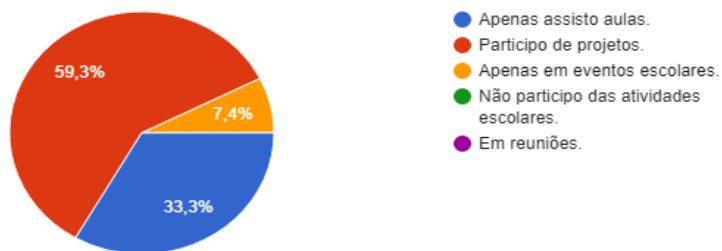


Fonte: Pesquisa de campo (2018).

Em seguida, foi perguntado sobre a participação do aluno no cotidiano escolar, 59,3% afirmaram participar de projetos, 33,3% responderam que apenas assistem aulas e 7,4% responderam que participam dos eventos escolares, como podemos verificar no Gráfico 02.

Gráfico 02: Participação do aluno no cotidiano escolar.

54 respostas



Fonte: Pesquisa de campo (2018).

3.2 Gestão Democrática e a Função do Gestor

Quando perguntados se sabiam o que era o PPP, 79,6% afirmaram não saber e 20,6% responderam que sabiam do que se tratava, como podemos observar no Gráfico 03.

Gráfico 03: Você sabe o que é o PPP da escola?

54 respostas



Fonte: Pesquisa de campo (2018).

Sobre a participação da comunidade na escola, 40,7% dos alunos responderam que ocorre em eventos escolares, 26,6% responderam que só ocorre em reuniões, 18,5% afirmaram acontecer sempre em diversas situações e 11,1% afirmaram não ocorrer, como podemos observar no Gráfico 04.

Gráfico 04: Como é a participação da comunidade na escola?

54 respostas

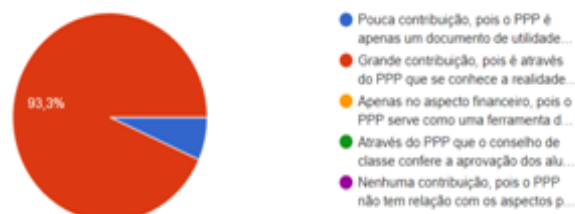


Fonte: Pesquisa de campo (2018).

No quarto questionamento, foi perguntado aos professores qual seria a contribuição que o PPP traz para o processo educativo na escola: 93,3% dos professores responderam que o PPP trazia grande contribuição, pois é através do PPP que se conhece a realidade escolar e 6,7% afirmaram ser pouca a contribuição do PPP no processo educativo, pois o PPP seria apenas um documento de caráter administrativo, como podemos observar no Gráfico 05.

Gráfico 05: Que contribuição o PPP traz para o processo educativo na escola?

15 respostas

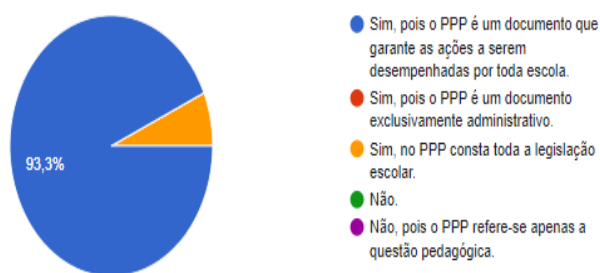


Fonte: Pesquisa de campo (2018).

Ao serem indagados sobre como a execução do PPP fortalece a gestão escolar, 93,3% dos docentes afirmaram que fortalece no sentido que o PPP é um documento que garante ações a serem desempenhadas por toda escola. 6,7% afirmaram que fortalece, pois no PPP consta toda a legislação escolar, como podemos observar no Gráfico 06.

Gráfico 06: A execução do PPP fortalece a gestão escolar? Em que sentido?

15 respostas

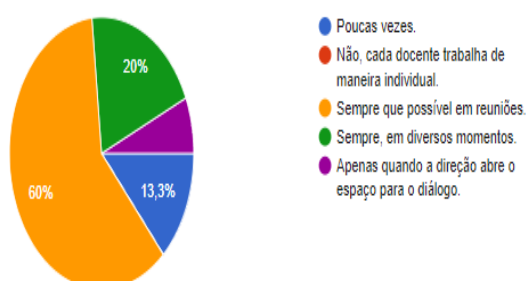


Fonte: Pesquisa de campo (2018).

Quando questionados sobre a existência de espaços para o diálogo na perspectiva de uma gestão democrática na escola, 60% dos docentes afirmaram haver sempre que possível em reuniões, 20% afirmaram que sim sempre em diversos momentos, 13,3% afirmaram que ocorre poucas vezes e 6,7% responderam que ocorre apenas quando a direção abre espaço para o diálogo, como podemos observar no Gráfico 07.

Gráfico 07: Na escola existem espaços para o diálogo na perspectiva de uma gestão democrática?

15 respostas



Fonte: Pesquisa de campo (2018).

Como última etapa da coleta de dados foi realizada uma entrevista contendo cinco perguntas, feitas a gestora escolar Micheline Taciana Ramos Xavier da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Teodósio de Oliveira Ledo. Quando perguntada sobre quais segmentos da escola participaram da construção do PPP? A gestora afirmou que toda a comunidade escolar, gestão, professores alunos, pais com aplicação de questionários e entrevistas. Como segundo questionamento foi perguntado que fundamentação teórica e legal orienta a elaboração do PPP? A gestora afirmou que foi utilizada a partir da base legal e pedagógica, como a constituição federal de 1988, a Leis de Diretrizes e bases a (LDB), as diretrizes curriculares nacionais, dentre outros autores citados no PPP. No terceiro questionamento foi indagado quais foram às dificuldades

durante a elaboração do PPP? A gestora informou que as dificuldades foram diversas, muita resistência de diversos setores, como a pouca participação de pais, falta de entusiasmo de dos envolvidos no processo, muita concentração de responsabilidades em poucas pessoas, a questão do pouco tempo para a construção do PPP, apesar de todas as dificuldades conseguiram construir o PPP. Em seguida foi perguntado de que forma a gestão escolar utiliza o PPP em suas ações pedagógicas? A gestora afirmou que no início de cada ano letivo a comunidade escolar se reúne para atualizar o PPP, porem antes dessa etapa é realizado a construção do projeto de intervenção pedagógica (PIP), este projeto contém a temática da qual a comunidade irá trabalhar durante todo o ano letivo, os objetivos e ações que serão desenvolvidas no decorrer do ano, sendo incluída todas essas informações no PPP, juntamente com dados atualizados em relação a quantidade de alunos, dados referentes ao corpo docente, número de turmas, fazendo a construção do plano de trabalho. Como última pergunta foi indagado como a gestão avalia o processo de elaboração do PPP? A gestora respondeu que avalia como um processo positivo, pois o PPP reflete o retrato da escola, facilitando assim o trabalho, tendo ciência dos objetivos a serem buscados durante o ano letivo.

4. Considerações finais

Em relação aos aspectos mais relevantes contidos no PPP, os professores afirmaram ser os projetos voltados para a aproximação da família com a escola, em segundo plano citaram ser as normas para o funcionamento da escola. Um terço dos docentes afirmaram ter participado da construção do PPP, isso ocorreu por conta da grande rotatividade de professores contratados na escola. Mais de 90% dos docentes afirmaram que o PPP fortalece a gestão escolar, 73% dos professores afirmaram que o documento é utilizado como base teórica para o desenvolvimento de eventos escolares, afirmaram também que a direção reserva espaços para debates e reuniões priorizando a transparência na gestão. No tocante à consulta do PPP da escola feita pelos docentes, menos da metade afirmam consultar o PPP sempre e 27,3% relatam utilizar em planejamentos.

Desta forma, a pesquisa identificou a participação dos docentes em diversas etapas da criação e aplicação do PPP. Verificou-se, também, que se faz necessário um maior envolvimento por parte desses profissionais, além de haver necessidade de uma ampliação para os momentos de discussão das demandas escolares que culminarão no aperfeiçoamento do Projeto Político Pedagógico e, conseqüentemente, em uma educação de melhor qualidade.

De acordo com as informações obtidas em entrevista realizada com a gestora escolar, o PPP foi elaborado de forma transparente e coerente com suas etapas. Como início, foi feita uma pesquisa bibliográfica, na intenção de fundamentar o documento de maneira a seguir a legislação educacional, posteriormente passou-se à fase do diagnóstico, de forma coletiva, através de diversas reuniões com os representantes de alunos, professores, gestor e comunidade, etapa importante para se elencar as demandas da escola. Todas essas etapas registradas em livro de atas.

De acordo com Veiga (2005, p. 18),

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder

propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade que elimina a exploração; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

Durante a pesquisa, pôde-se constatar que o PPP da escola Teodósio de Oliveira Lêdo foi elaborado pela equipe escolar juntamente com a comunidade, porém em seus registros percebeu-se a falta dos questionários, os quais, de acordo com a gestora, foram aplicados em algumas etapas da construção do PPP. Verificou-se autonomia da escola, pois a mesma desenvolveu suas atividades seguindo o que foi identificado e estabelecido como metas no PPP, mostrando-se, assim, uma escola preocupada com as demandas da comunidade que atende. Portanto, a Escola Teodósio de Oliveira Lêdo vem, dentro de suas possibilidades e limitações, atendendo as necessidades elencadas em seu Projeto Político Pedagógico, voltada para a cidadania, bem como reavaliando todo o Projeto, para que assim possa avançar cada vez mais no sentido de promover uma educação de melhor qualidade para seu público.

Dessa forma, para que se possa desenvolver uma gestão democrática e transparente nas escolas, o Projeto Político Pedagógico deve ser trabalhado com a participação de todos, promovendo o diálogo e sugerindo soluções para a minimização das demandas escolares, sendo encarado de forma ética, visando sempre o coletivo e voltado para a promoção de uma educação participativa e cidadã.

5. Referências bibliográficas

- Almeida, M. G., Freitas, M. do C. D. (2015) . A Escola no Século XXI. Desafios permanentes projeto político pedagógico, gestão escolar, métricas no contexto das TICs.4. ed. Rio de Janeiro.
- Brasil, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico.
- Brasil, (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC.
- Brasil. (2001) Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.
- Boa Vista/E.E. F e M Teodósio de Oliveira Lêdo/PPP. (2018) Projeto Político Pedagógico.
- Gil, A. C. (2008). Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Richardson, R. J. (2008). Pesquisa Social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo.
- Veiga, I. P. A. (2004). Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico. 3. ed. Campinas: Papirus.
- Veiga, I. P. A. (2008). (Org) Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas uma construção possível. Papirus.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE HISTÓRICA E ACESSIBILIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA

*(Inclusive Education: Historical Analysis and Accessibility in the Basic
Education of Public Schools)*

Oliveira, Maria José Houly Almeida de

Universidad Autónoma de Assunción
Universidade Estadual de Alagoas

Costa, Lucas Ferreira

Universidade Estadual de Alagoas

Rodrigues, Carlos Roberto Lima

Estadual de Alagoas

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar a inclusão de deficientes na educação brasileira, bem como, ampliar a pesquisa sobre a acessibilidade das estruturas físicas em escolas públicas do Estado de Alagoas. Faz parte do Projeto Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais no Ensino de Química: um estudo de caso sobre as dificuldades encontradas pelos professores de ensino médio da rede pública de ensino de Arapiraca, vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação (GEPE), da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas - Brasil (FAPEAL), em 2018. A metodologia consistiu em estudos bibliográficos em livros, revistas, sites científicos, documentos oficiais e pesquisa de campo em quatro escolas públicas da educação básica. Os resultados apontaram que as escolas, bem como, os cursos de formação docente não estão preparados para a inclusão; não há formações continuadas para o professor, e as estruturas físicas, nas escolas, não estavam devidamente adequadas às normas vigentes. Os alunos deficientes possuem muitas barreiras físicas para enfrentar no seu cotidiano. Uma escola será realmente inclusiva quando toda sua infraestrutura e comunidade estiverem aptos a recepcionar todas as pessoas para que tenham seus direitos garantidos.

Palavras-chave: *Inclusão Escolar; Acessibilidade e Educação Básica.*

Abstract

This paper aims to analyze the inclusion of disabled people in Brazilian education as well as to expand the research on the accessibility of physical structures in public schools in the State of Alagoas. It is part of the Project Inclusion of Students with Special Needs in Chemistry Teaching: a case study on the difficulties encountered by high school teachers from the public schools in Arapiraca, Alagoas, linked to the Education Study and Research Group (GEPE), by the State University of Alagoas (UNEAL), supported by the

Alagoas State Research Support Foundation - Brazil (FAPEAL), in 2018. The methodology consisted of bibliographic studies in books, magazines, scientific websites, official documents, and field research at four public elementary schools. The results showed that schools as well as teacher training courses are not prepared for inclusion; there is no continuing training for the teacher, and the physical structures in the schools were not properly adapted to the current rules. Disabled students have many physical barriers to face in their daily lives. A school will really be inclusive when all of its infrastructure and community is able to welcome everyone to their rights.

Keywords: *Inclusive Education. Accessibility. Basic Education.*

1. Introdução

A inclusão é uma forma de proporcionar a todas as pessoas, um relacionamento contínuo sem preconceitos, dificuldades de relação ou de interação. Tendo em mente que a escola é um ambiente que representa a comunidade em sua essência, é possível afirmar que esta é um lar que deve ser habitado por várias pessoas com realidades, histórias, necessidades, deficiências e capacidades diferentes. Desta maneira, cada um tem o que aprender e o que ensinar dentro do ambiente escolar; cada pessoa tem seu ponto forte e fraco, que precisa ser explorado e aperfeiçoado, respectivamente, pois, cada um precisa de meios acessíveis para conseguir dar o seu melhor, ou seja, a acessibilidade nas escolas é um tema de extrema importância para que aconteça realmente a interação escolar e social.

A acessibilidade se enquadra sendo uma forma de inclusão de deficientes, que abrange vários aspectos sociais, possibilitando a autonomia das pessoas, logo, esta passa a ser uma “abordagem centrada na ‘pessoa’ e nas suas condições e capacidades físicas, sociais e econômicas” (Almeida, 2012, p. 11). Na sociedade a acessibilidade se dá quando há possibilidades e condições para que as pessoas alcancem uma percepção de como se deve usar devidamente os espaços, equipamentos, transportes, comunicação e a tecnologia, bem como, a respeito do uso de outros serviços que condizem com o relacionamento com outras pessoas, seja no “uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida” (Brasil, 2016, p. 9; Costa, Oliveira, 2019).

Um ambiente acessível é de extrema e especial importância para todos, tanto para aquelas pessoas deficientes, quanto para a sociedade em geral. É possível percebermos que se um ambiente qualquer possui as adaptações necessárias para a acessibilidade comunitária, como rampas e demais nivelamentos de calçadas, ajudam os cadeirantes, os idosos, os pais que têm que empurrar o carrinho do bebê, entre outros (Costa, Oliveira, 2019). Estes benefícios podem ajudar a gerar um amplo apoio para fazer com que as mudanças aconteçam (OMS, 2011), ou seja, esta não é uma luta somente do público que possui deficiência.

Esta pesquisa está fundamentada nos estudos de Almeida (2012); Evaristo, Francisco (2013); OMS (2011); Brasil (2007, 2015, 2016); entre outros. Este trabalho tem o intuito de refletir sobre a educação inclusiva no Brasil, bem como, analisar o estado atual da inclusão de deficientes na educação brasileira e a acessibilidade das estruturas físicas em escolas públicas.

Antes de discutir a respeito da educação, é válido fazer uma análise da história, primeiramente, da inclusão, pois ela nos remete às atividades humanas e sua transformação na natureza, fazendo-nos lembrar as conquistas e avanços que houve durante a história da humanidade, bem como, a luta dos deficientes, da sociedade e de seus familiares pelos direitos ao acesso a uma vida digna e sem preconceitos.

O histórico das diferentes formas de tratamento de deficientes no mundo começou há bastante tempo atrás, em paralelo com o começo da evolução da humanidade, pois, “anomalias físicas ou mentais, deformações congênitas, amputações traumáticas, doenças graves e de consequências incapacitantes, sejam elas de natureza transitória ou permanente, são tão antigas quanto a própria humanidade” (Silva, 1987, p. 21).

Também pode-se perceber que a antiguidade foi a época em que mais havia diferenças nas formas de tratamento de deficientes de acordo com cada local. Isto, por conta do pouco contato que existia entre a maioria das civilizações. Desde estes tempos antigos até os dias atuais, a exclusão e a inclusão de deficientes é variada de acordo com a cultura do povo de cada região. Há aqueles que acolhem, protegem e dão meios para que os deficientes possam ter uma vida cheia de liberdade e chances de viver junto aos demais, ao mesmo tempo em que há civilizações que excluem, atacam e por vezes até assassinam as pessoas que possuem deficiência (Garcia, Michels, 2011).

O termo inclusão começou a ser usado com maior frequência após a Declaração de Salamanca, que aconteceu em 1994 e reuniu representantes de governos nacionais e instituições relacionadas ao apoio às pessoas deficientes (Brasil, 2007; Evaristo; Francisco, 2013). Contudo, muito tempo antes disso já era discutido sobre o assunto, e em lugares e épocas diferentes, é possível mencionar diversas formas diferentes de inclusão e de exclusão de deficientes diante de cada comunidade.

Na história antiga e medieval, podemos ver e comparar dois tipos de tratamento diferente aos deficientes, tendo em vista, que em certos casos, os deficientes eram excluídos e/ou exterminados para não “atrapalhar” ou “contaminar” os demais membros da população. Entre outros povos, haviam os espartanos, que tinham o hábito de exterminar os deficientes, tanto recém-nascidos que fossem feios, deficientes ou desnutridos, quanto, quem quer que adquirisse alguma deficiência ao longo da vida; eram todos jogados de precipícios ou afogados no mar, a não ser que fossem mutilados de guerra. Na Roma antiga, tanto os nobres quanto os plebeus tinham a permissão para “sacrificar” seus filhos, se estes nascessem com alguma deficiência (Garcia, Michels, 2011).

Segundo Garcia e Michels (2011) e Silva (1987), era comum pessoas deficientes serem destinadas a prestar serviços sexuais e para entretenimento de pessoas ricas na Roma Antiga. Esse tipo de prática tornou-se comum durante outros períodos da história, não se limitando somente à Roma.

Cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidos com má formação eram também, de quando em quando, ligados a casas comerciais, tavernas e bordéis; bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes (Silva, 1987, p. 130).

Em contrapartida, sempre houve civilizações que protegiam e cuidavam dos seus deficientes. Na cidade de Atenas, os deficientes eram protegidos e amparados pela própria sociedade, isto por causa dos ensinamentos do filósofo Aristóteles, que definiu a premissa jurídica até hoje aceita de que “tratar os desiguais de maneira igual constitui-se em injustiça” (Garcia, Michels, 2011).

No Egito antigo era comum que com tantas riquezas e cultura aberta, não faltassem atividades para os deficientes realizarem. Existem passagens históricas que fazem referência aos cegos do Egito e ao seu trabalho em atividades artesanais. Através do processo de mumificação, que conservou por milhares de anos os corpos dos faraós, foi possível perceber que alguns destes tinham atrofiamento muscular, como Siphthah (séc. XIII a.C.) e Amon (séc. XI a.C.) (Silva, 1987; Garcia, Michels, 2011).

A igreja cristã, tendo desde o início de sua doutrina, princípios de amor e ajuda aos que mais sofrem, como pobres e excluídos em geral. Deste modo, foram foi um grupo que defendeu os deficientes e, padres e bispos criaram diversas organizações para acolher e ajudar desvalidos e deficientes abandonados (Garcia, Michels, 2011).

Garcia e Michels (2011), apontam que a Idade Média foi uma fase em que houve muita perseguição de pessoas deficientes, até mesmo a igreja católica, que ajudava essa parcela da população, criava regras que impedissem deficientes em ingressar em seminários. E de maneira geral, a deficiência era ligada principalmente a moradores de rua, marginalizados e mendigos.

Mendes (1995) e Jannuzzi (1992), demonstram em seus estudos os períodos distintos que demarcam as mudanças no conceito de deficiência na Antiguidade, na Idade Média e na Idade Moderna. É notório através das pesquisas que na antiguidade os deficientes eram enfeitados, perseguidos e extinguidos, isso tudo por conta das suas atipicidades; já na Idade Média, a admissão variava de acordo com a noção de caridade ou castigo determinantes no corpo social em que o deficiente estava inserido, o que seria uma forma de exclusão.

No século XVI, alguns avanços começaram a acontecer, pessoas com deficiência auditiva começaram a ser consideradas como “educáveis”. Até o séc. XVII, foram construídos em muitos países europeus, centros específicos para atender deficientes, além dos tradicionais asilos e abrigos (Garcia, Michels, 2011).

Partindo desse contexto no final do século XIX até meados do século XX, deu-se início o progresso de classes especiais em instituições públicas, com o intuito de ofertar à pessoa com deficiência uma educação à parte (Jannuzzi, 1992; Mendes, 1995). Com a intenção de integrar os indivíduos que possuíam deficiência, surge um movimento de integração social na década de 1970 que possuía como objetivo principal a integração dos deficientes nos âmbitos educacionais, aproximando-os o máximo possível daqueles que eram ofertados às pessoas normais (Jannuzzi, 1992; Mendes, 1995).

Com o surgimento do capitalismo na Idade Moderna, é desencadeado o interesse pela ciência, em específico no campo da medicina, no que se fala a respeito à pessoa com deficiência. Contudo, mesmo com a manutenção da institucionalização, passa a existir um cuidado com a socialização e a educação (Jannuzzi, 1992; Mendes, 1995). Entretanto,

perseverava uma visão patológica do cidadão que possuía anomalias, e através disso o indivíduo sofria com o menosprezo da sociedade.

Os avanços na inclusão de deficientes começaram de forma significativa a partir do século XX. Em 1919, na Inglaterra, foi criada a Comissão Central da Grã-Bretanha para o Cuidado do Deficiente. No período Pós-guerras, houve o aumento no número de amputados, cegos e de outras deficiências físicas e mentais, o que passou a ganhar relevância política entre muitos países, causa motivada principalmente pela ONU (Garcia, Michels, 2011).

Na atualidade, percebemos que muito se tem avançado na inclusão de pessoas deficientes na sociedade, como também na área da educação. Tecnologias, metodologias, diagnósticos, terapias, leis, decretos e formações, fazem parte das várias conquistas que já foram adquiridas graças a luta de muitas pessoas ao longo do tempo. Contudo, mesmo com toda a difusão de conhecimento e campanhas de reconhecimento da pessoa deficiente, ainda há muita discriminação e maus-tratos com estas pessoas, cabendo ainda muito a se conquistar no mercado de trabalho e acessibilidade das estruturas físicas de ambientes diversos, além de todas as outras áreas (Garcia, Michels, 2011).

De acordo com Bueno (1993) e Mendes (2001), o primeiro marco da educação especial no Brasil ocorreu no período imperial. Em 1854, Dom Pedro II, influenciado pelo ministro do Império, Couto Ferraz, e admirado com o trabalho do jovem cego José Álvares de Azevedo, que educou com sucesso a filha do médico da família imperial, Dr. Sigaud, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Em 1891, a escola passou a se chamar Instituto Benjamin Constant - IBC.

Em 1857, D. Pedro II também criou o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos. Na qual a criação desta escola deve-se a Ernesto Hüet que veio da França para o Brasil com os planos de fundar uma escola para surdos-mudos. Em 1957 a escola passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Ainda no período imperial, em 1874, iniciou-se o tratamento de deficientes mentais no hospital psiquiátrico da Bahia (hoje hospital Juliano Moreira).

Entretanto, o Estado brasileiro nunca implantou uma política educacional que se comprometesse com a democratização da educação. A indagação educacional a todo momento foi desprezada e colocada em segundo plano, devido a isto, o Brasil é o último colocado quando se fala da evolução de gastos com educação. O descomprometimento histórico do Brasil sempre se deve ao processo político, onde é colocado a favor dos interesses de uma determinada classe dominante.

Devido aos problemas e aos conflitos políticos e econômicos, os institutos Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, passaram por um processo de deterioração. Segundo Mendes (2006), no século XVI, o histórico da educação começa a ser traçado, pedagogos e médicos daquele tempo acreditavam na possibilidade de educar os indivíduos considerados ineducáveis. No entanto, vale ressaltar que naquela época, o cuidado era apenas assistencialista e institucional, através de asilos e manicômios.

De acordo com Bueno (1993), o tratamento de doentes mentais em hospitais psiquiátricos deu-se de início no período imperial. Naquela época os surdos e cegos eram isolados do convívio social por meio dos institutos, fato bastante relevante era que os

mesmos não precisariam ser isolados. Neste mesmo período iniciaram-se os tratamentos psiquiátricos no Hospital da Bahia. Após certo período em meados de 1903, o Hospital D. Pedro II (Bahia), ganhou um novo pavilhão Bourneville que por sua vez seria implantado para tratar os doentes mentais.

Mendes (2001) afirma e demonstra por meio de seus estudos que o descaso com a educação especial era algo que predominava, porém, em 1891, o federalismo é instaurado e com ele suas responsabilidades políticas educacionais também aumentam; por meio desse fato originou-se a inspeção médica escolar que possuía o interesse de educar os deficientes começando através dos serviços de higiene mental e saúde pública.

Com base nas observações de Mendes (1995), a omissão que pode ser notada em outros países até o século XVII, no Brasil, foi estendida até o início da década de 1950, e nesse período nota-se que a construção teórica no que se refere a deficiência mental esteve restrita aos meios acadêmicos.

No Brasil a Educação Especial tem como referência fundamental a criação do Instituto dos Meninos Cegos, hoje conhecido como Instituto Benjamim Constant, logo após surgiu mais um instituto criado em 1854, o Instituto dos Surdos-Mudos, logo depois passando a ser chamado Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos fundados na cidade do Rio de Janeiro, amparados a partir da iniciativa do governo Imperial. A criação desses institutos veio para retratar uma grande conquista.

Segundo estudiosos, não dá para identificar com exatidão o momento em que seu deu origem a educação inclusiva, o que se sabe é que países desenvolvidos como Estados Unidos, Canadá, Espanha e Itália eram precursores na implantação de escolas inclusivas. Mrech (1998), discorre que surgiu nos Estados Unidos, em 1975, o movimento da Educação Inclusiva, a partir da criação da Lei Pública n. 94.142.

No Brasil não há tanto investimento na educação especial, este é um dos empecilhos que reprime o progresso da educação especial. Segundo Ragonesi (1997), a República Federativa do Brasil é prestigiada como a pior do mundo no que se refere à educação. De acordo com estudos feitos, o Brasil possui números alarmantes de discentes com baixa performance, muitos não detêm capacidades elementares para compreender o que leem.

Bueno (1993) e Mendes (2001), expõem através de seus estudos a criação de Institutos que foram de fundamental importância para valorização e inclusão dos deficientes, no Rio de Janeiro foram criados dois institutos, o primeiro foi o Imperial Instituto Dos Meninos Cegos e logo após, o Instituto dos Surdos-Mudos. No entanto com o passar do tempo estes institutos foram sofrendo deterioração, devido a múltiplos conflitos de cunho político, social, moral e econômico.

Grandes conquistas foram alcançadas após a criação dos institutos, tendo como marco fundamental o atendimento dos indivíduos deficientes. Assim sendo, a Educação Especial se destacou por condutas isoladas, onde o suporte se referiu mais às deficiências óticas, auditivas, e em menor escala às anomalias físicas. Já em relação a deficiência intelectual houve um mutismo quase absoluto. No Brasil, segundo Jannuzi (1992), a Educação Especial era dividida em duas: médico-pedagógica, onde tinha como principais características a preocupação higienizadora; e, eugênica da comunidade, estimulando a

constituição de escolas em hospitais, e a psicopedagógica que buscava uma ponderação mais precisa para a anomalia, em que era defendida a educação das pessoas que eram consideradas “anormais”.

Logo, é notório que essas iniciativas contribuam não só para a segregação dos deficientes em geral, mas também enaltecem a relevância da educação para com os indivíduos considerados anormais.

Em âmbito federal, a luta por direitos só foi conseguida mediante ao apoio do governo brasileiro, por causa de deficientes e representantes que reivindicaram e buscaram pelas melhorias necessárias, fato este que se deu através de diversas “solicitações” aos representantes públicos. Após todas as conquistas, que deveras suprem as necessidades básicas do funcionamento burocrático das leis e adaptações cabíveis, ainda se faz necessário uma incessante luta para que estas leis entrem realmente em rigor e não continuem somente no papel, pois, em diversos casos, estas são negligenciadas por gestores públicos que se calam à valência de práticas inclusivas em todos os âmbitos da sociedade (Brasil, 2007; Evaristo; Francisco, 2013).

Entre os dias 07 e 10 de junho de 1994, mais de 300 (trezentos) representantes de 92 (noventa e dois) governos e 25 (vinte e cinco) organizações internacionais se reuniram na cidade de Salamanca – Espanha –, para aprovarem um decreto orientador de políticas e de ações voltadas para a inclusão educacional e social. Este documento culmina em seu conteúdo, principalmente, Práticas, Princípios e Políticas para as necessidades educacionais especiais, acompanhado também de uma linha de ação (Evaristo; Francisco, 2013).

Segundo Ragonesi (1997), o Brasil é tido como o pior do mundo no quesito educação. O mesmo mostra através de suas pesquisas um quadro que difere bastante do que foi proposto pela primeira constituição brasileira decretada em 1823, em que em um de seus artigos foi estabelecida a instrução primária como obrigatória, gratuita e extensa a todos os cidadãos. Os recursos destinados para a educação brasileira são insuficientes. Esta compilação dá-se através de empecilho político, econômico e social. No entanto, apesar do descaso político, a Educação Especial foi aos poucos adquirindo seu espaço; que só se deu no Brasil por meio do nascimento de inúmeras instituições. Esses institutos tinham como objetivo dar assistência e auxiliar os desvalidos.

Atualmente já existem diversas leis no Brasil que possibilitam aos deficientes o direito à inclusão e ao acesso à liberdade de ir e vir. A Lei brasileira nº 13.146/2015, que entrou em vigor no dia 02 de janeiro de 2016, trouxe diversos direitos à pessoa com deficiência, visando punir atitudes discriminatórias e trazendo mudanças na educação, o que representa o início de grandes avanços sociais. Mesmo com tantos avanços, há ainda a necessidade de adequação de algumas leis vigentes, adaptações arquitetônicas em ambientes físicos, preparação de materiais acessíveis para a inclusão e maior capacitação para que professores consigam trabalhar como desenvolvedores de conhecimento e convívio coerente de acordo com os aspectos inclusivo-pedagógicos (Almeida, 2012; Brasil, 2015).

Na educação também se precisa fazer muito para que aconteça realmente a inclusão pedagógica, já que muitas instituições de ensino – privadas e públicas –, ainda não possuem adequações suficientes para receberem alunos com uma ou mais

deficiências. O que mais se cobra em relação a educação inclusiva e ao que se diz respeito às adaptações nas estruturas físicas dos espaços de vivência, é que as aulas sejam devem ser pedagogicamente voltadas para a inclusão e que toda a comunidade escolar seja mais acolhedora e preparada para suprir as necessidades de acessibilidade, conhecimento e comunicação destas pessoas que possuem necessidades especiais. Para que isto aconteça é preciso mais luta e cobrança por parte das famílias, evidenciando a importância de todos os responsáveis públicos neste contexto, para que só assim sejam conquistados na prática os direitos que já existem no papel (Brasil, 2007; Evaristo; Francisco, 2013).

Após as várias experiências norte-americanas e europeias de Jannuzzi (1992) aponta que a educação especial começa a se desenvolver no Brasil, no entanto, foi preciso esperar quase um século, aproximadamente, para que fossem implementadas as condutas particulares e isoladas que atendessem as pessoas com deficiências, sejam elas mentais, físicas ou sensoriais. O motivo da demora de implementar a inclusão se deu por conta de que estas iniciativas não estavam integradas as políticas públicas de educação do nosso país. E a partir dos anos 1960 essa modalidade é oficialmente instituída com a denominação de “educação dos excepcionais”. Vale ressaltar que quando voltamos os olhares para a evolução da educação especial no Brasil, percebemos que o desenvolvimento ao suporte educacional especial dar-se-á com peculiaridades diferentes daquelas notadas nos países europeus e norte-americanos.

2. Metodologia

A revisão literária e a pesquisa de campo, são pilares fundamentais para sustentar todo e qualquer tipo de pesquisa científica, sendo esta primeira, necessária para possibilitar toda a confiança ao estudo que está sendo realizado (Bruchez et al, 2015).

Durante pesquisa bibliográfica no buscador Google acadêmico que se deu a partir das palavras-chaves, “Acessibilidade”, “ABNT Acessibilidade”, “Estrutura escolar adaptada para a inclusão” e “Inclusão em escolas públicas”; obteve-se como resultados de pesquisa, respectivamente, 280.000 (duzentos e oitenta mil), 15.700 (quinze mil e setecentos), 54.800 (cinquenta e quatro mil e oitocentos), 339.000 (trezentos e trinta e nove mil) resultados para cada busca.

A partir de um total de 689.500 (seiscentos e oitenta e nove mil e quinhentos) artigos encontrados, foram selecionados aqueles mais adequados; logo, foram usados 11 (onze) artigos científicos para este estudo. Foi possível ter noção das dificuldades que deficientes encontram para terem acesso aos ambientes mais comuns.

A metodologia deste trabalho consiste em estudos bibliográficos em livros, revistas e no site Google acadêmico, documentos oficiais, bem como, as normas legislativas, para a reflexão de conteúdos e casos cabíveis ao estudo sobre inclusão de deficientes e práticas pedagógicas. Também foi realizada a continuação de uma pesquisa de campo com intuito de aprofundar a pesquisa do Projeto Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais no Ensino de Química: um estudo de caso sobre as dificuldades encontradas pelos professores de ensino médio da rede pública de ensino de Arapiraca, vinculado ao Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação (GEPE), cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) da Universidade

Estadual de Alagoas (UNEAL), financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas- Brasil (FAPEAL) em 2018. Portanto, em 2019 a pesquisa foi ampliada para mais duas escolas, perfazendo um total de quatro escolas a saber: Escola Municipal de Educação Básica Professor Ricardo Vieira de Lima, Escola Estadual Professor José Felix de Carvalho Alves, ambas da cidade de São Sebastião-AL; Escola de Ensino Fundamental Maria de Nazaré e a Escola Estadual Costa Rêgo da cidade de Arapiraca-AL; *loci* da pesquisa. Foram observados e descritos os itens sobre a acessibilidade física de inclusão e a respeito da Sala de Recursos Multifuncionais.

3. Resultados

Ao fazer uma análise aprofundada da história da inclusão da pessoa deficiente no Brasil e no mundo, podemos perceber como é importante que as nações valorizem seus deficientes e possibilitem mais pesquisas e publicações de estudos referentes a este tema. Na antiguidade, por falta de diálogo entre as nações mais influentes da época, podemos perceber uma grande diferença nas formas de tratamento nesses lugares. O que poderia ser mudado com o respaldo do tema entre as lideranças políticas.

Logo, pode-se constatar que é essencial a socialização entre todos os países e grupos que defendem os direitos da pessoa deficiente, para compartilharem ideias mutuas em sua defesa e, para a promoção destas pessoas na sociedade. Também é de suma importância, a participação destes representantes internacionais em congressos, reuniões e eventos para a proliferação científica, para que sejam possibilitados novos conhecimentos a respeito de reflexões e atualidades sobre a inclusão de deficientes nos âmbitos sociais, culturais e educacionais, para que estas pessoas possam exercer de forma contínua seus direitos.

Uma verdadeira inclusão deve acontecer primeiramente em nível social, para que cada pessoa consiga compreender, respeitar e contribuir de forma efetiva para que toda e qualquer pessoa tenha seus direitos garantidos. Contudo, para uma verdadeira inclusão social, as escolas devem ser padronizadas de acordo com modelos apropriados para as pessoas, considerando que cada uma delas possui as suas deficiências, habilidades e competências, cabendo à escola aprimorá-las para que sejam exercidas perante a sociedade.

É possível perceber que poucas escolas estão realmente dentro dos padrões estruturais descritos neste trabalho, ou ainda de acordo com as normas da ABNT. Este é um problema que necessita de resolução o quanto antes, já que muitos alunos deixam de frequentar as escolas normais por conta que os pais preferem colocá-los em escolas especiais ou simplesmente em escola alguma; além do problema central, de que toda pessoa deve ter condições de realizar suas tarefas e ter o seu direito de ir e vir garantido.

3.1. A Escola Municipal de Educação Básica Professor Ricardo Vieira de Lima e a Escola Estadual Costa Rêgo.

Estas duas escolas possuem características bem contrastantes, a Escola Municipal de Educação Básica Professor Ricardo Vieira de Lima, possui uma péssima rua de acesso, sem sinais de trânsito, faixa de pedestres ou pisos nivelados; na parte interior percebe-se uma melhor adequação das estruturas físicas, tais como, piso tátil na metade do prédio, banheiros com adaptações adequadas, Sala de Recursos

Multifuncionais, para atender alunos deficientes nos contraturnos, e, professores especialistas. Já a Escola Estadual Costa Rêgo, possui boa rua de acesso, contudo a parte interna da escola não conta com rampas adequadas, nem banheiros adaptados, muito menos Sala de Recursos Multifuncionais ou algum professor auxiliar.

3.2. Escola Estadual Professor José Felix de Carvalho Alves

No lado exterior da escola, a sinalização conta com semáforos, placas de atenção, faixas de pedestres, além de haver vários pontos de parada de ônibus na frente da escola, o que propicia para que os ônibus escolares parem próximo a escola, o que facilita o acesso para pessoas com ou sem deficiências. A maioria das calçadas da cidade não possui um nivelamento adequado, contudo, algumas vias já estão recebendo adequações.

Os ambientes internos da escola são adequados em relação as rampas e corrimãos, pois os possuem e interligam todas as partes da escola. Estes espaços são bem iluminados. Com relação ao piso tátil, a escola o possui somente em metade do prédio, pois, na outra metade, ou não foi implantado, ou desgastou-se. Os banheiros possuem adequações para cadeirantes.

3.3. Escola de Ensino Fundamental Maria de Nazaré

Foi observado que no lado exterior da escola, as ruas próximas são muito movimentadas por um intenso trânsito de veículos, sendo necessário para tanto, que sejam implantados semáforos, placas de atenção, faixas de pedestres. A maioria das calçadas possuem um nivelamento adequado, contudo algumas precisam de adequação. Em relação a rampas e corrimãos, a escola está adaptada para as necessidades dos alunos com e sem deficiência. Contudo, alguns espaços não são iluminados adequadamente e as portas precisam de adequações, já que são mais estreitas do que deveriam. Com relação ao piso tátil, a escola ainda não o possui em todo o prédio, o que dificulta o acesso de deficientes visuais que se orientam por meio deste piso especial. A quantidade de banheiros estava adequada de acordo com a quantidade de alunos, e também possui espaço adaptado para aqueles que usam cadeira de rodas, possuindo a barra de apoio em formato de L. Em se tratando do atendimento educacional especializado esta escola não possui Sala de Recursos Multifuncionais, nem dispõe de material adequado para os alunos deficientes. Em se tratando do Atendimento Educacional Especializado (AEE), esta escola não possui uma Sala de Recursos Multifuncionais, mas conta com uma sala de material pedagógico.

4. Discussões

A declaração Universal dos Direitos Humanos desde 1948 garante à criança e ao adolescente o direito à educação, independentemente de suas condições, sejam elas físicas, sociais, emocionais, intelectuais ou linguísticas que possuam. O art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira define a educação especial como a modalidade de educação oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. A educação inclusiva tem como papel importante oferecer o aprendizado a todas as pessoas que enfrentam algum tipo de barreira, nesse contexto a mesma deve abranger a todos os alunos e não só aqueles com algum tipo de deficiência.

Todavía é notório que os âmbitos educacionais passam por grandes desafios para adaptar-se às necessidades da educação inclusiva, sendo assim, cabe ao Programa Estadual de Educação de Alagoas, modificar as escolas para a recepção de alunos com deficiência.

Segundo Stainback, S. e Stainback, W., (1999, p. 21) se todos os alunos forem educados juntos, de forma integral e inclusiva, as pessoas com deficiência terão maiores oportunidades para adentrar na vida em comunidade.

Segundo Tiballi (2003) os três elementos para a educação inclusiva são: o aluno, o professor e o conhecimento. O mesmo ainda afirma que não deveria existir educação inclusiva, pois não existem excluídos e sim discentes com diferentes graus de aprendizagem, e é por este motivo que os docentes devem estar preparados para saber lidar com as diferenças.

Os resultados apontam que as escolas pesquisadas não estavam devidamente adequadas às normas vigentes. Percebeu-se que os alunos deficientes possuem muitas barreiras físicas para enfrentar em seu cotidiano, na Escola Municipal de Educação Básica José dos Santos Nunes, o mais difícil para o acesso de deficientes, é a rua de acesso à escola, enquanto que na Escola Estadual Costa Rêgo, na Escola Estadual Professor José Felix de Carvalho Alves, e na Escola de Ensino Fundamental Maria de Nazaré, os principais fatores que precisam de melhorias são no ambiente interno, que oferece obstáculos para locomoção.

Portanto, espera-se fazer cumprir o Plano Nacional de Educação–PNE, Lei 13.005/2014, onde em seu Art. 8º assegura que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, conforme as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. Desta forma, garantindo o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.

5. Referências

- Almeida, I. M. S. (2012). *Acessibilidade física nas escolas públicas. Um problema de gestão?* Monografia de Conclusão de Curso (Especialização Em Gestão Pública Municipal). Universidade Tecnológica Federal do Paraná Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação – Curitiba, Paraná.
- Brasil. (2017). *Projeto Político Pedagógico. Escola Municipal de Educação Básica José dos Santos Nunes*. 2017.
- _____. (2016a). *ABNT NBR 16537. Acessibilidade – sinalização tátil no piso – diretrizes para elaboração de projetos e instalação*. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfiled_gnnerico_imagens-filefield-description%5D_176.pdf>. Acesso em: 21 de fev de 2018.
- _____. (2016b) *Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Costa Rêgo*. Arapiraca – AL.
- _____. (2016c). *Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Professor José Felix de Carvalho Alves*. São Sebastião – AL.

- _____. (2016d). *Projeto Político Pedagógico. Escola de Ensino Fundamental Maria de Nazaré*.
- _____. (2015). *Lei Nº 13.146. Brasília-DF*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 23 de jun. de 2018.
- _____. Ministério da Educação. (2007). *Atendimento Educacional Especializado*. Brasília-DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf>. Acesso em: 25 de jan de 2018.
- Bueno, J. G. S. (1993). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC.
- Bruchez, A.; et al. (2015). *Análise da Utilização do Estudo de Caso Qualitativo e Triangulação na Brazilian Business Review*. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/323787568_Analise_da_Utilizacao_do_Estudo_de_Caso_Qualitativo_e_Triangulacao_na_Brazilian_Business_Review>. Acesso em: 23 de abr. de 2019.
- Costa, L. F.; Oliveira, M. J. H. A. (2019). *Acessibilidade das estruturas físicas em escolas de educação básica do estado de Alagoas*. Disponível em: <http://anais.educonse.com.br/2019/acessibilidade_das_estruturas_fisicas_em_escolas_de_educacao_basi.pdf>. Acesso em: 20 de nov. 2019.
- Evaristo, M.; Francisco, M. A. (2013). *“Declaração de Salamanca” hoje: vozes da prática*. Rio Branco-AC. João editora. p. 5-64.
- Garcia, R. M. C.; Michels, M. H. (2014). *Educação especial nas políticas de inclusão: Uma análise do Plano Nacional de Educação*. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/449>>. Acesso em: 20 de nov. 2019.
- Jannuzzi, G. (1992). *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas/SP: Editores Associados.
- Mendes, E. G. (2006). *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133>>. Acesso em: 23 de nov. de 2019.
- _____. (2001). *Raízes Históricas da Educação Inclusiva*. (texto produzido para o seminário avançado sobre educação inclusiva. UNESP - Marília/SP. Mimeo.
- _____. (1995). *Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Mrech, L. M. (2001). *O Que é Educação Inclusiva?*. Disponível em <<http://www.inclusão.com.br/index.htm>>. Acesso em: 25 de fev. de 2018.
- OMS (Organização Mundial da Saúde). (2011). *Relatório Mundial sobre a Deficiência*. São Paulo-SP. Trad. Lexicus Serviços Linguísticos.
- Ragonesi, M. E. M. M. (1997). *Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. 48p. Tese. Universidade de São Paulo. São Paulo.

- Silva, O. M. (1987). *Epopéia Ignorada- A história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje*. Disponível em: <<https://casadaptada.com.br/2016/05/epopeia-ignorada-historia-mundial-da-pessoa-com-deficiencia-em-portugues-educacao-inclusiva-em-foco/>>. Acesso em: 12 de out. de 2018.
- Stainback, S.; Stainback, W. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Tiballi, E. F. (2003). Estratégias de inclusão frente à diversidade social e cultural na escola. In: Lisita, V. M. S. S.; Sousa, L. F. E. C. P. (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, p.195-208.

A EMPATIA E A CONGRUÊNCIA COMO CATEGORIAS QUE INFLUENCIAM NA AÇÃO DOCENTE PARA PROPORCIONAR A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA FACULDADE DA AMAZÔNIA – FAAM

Alexandre Lemos Medeiros

Universidade Autônoma de Assunção

Resumen

Es factor primordial en el contexto social de esta investigación la necesidad de hacer del espacio educativo un lugar más acogedor y propicio para el desarrollo de las habilidades educativas en varios potenciales, como el aprendizaje social, cognitivo / afectivo y emocional. La investigación, en este contexto, trae como objetivo general es analizar la empatía y la coherencia como categorías que influyen en la acción docente para proporcionar un aprendizaje significativo a los estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la Facultad de Amazonia - FAAM. La investigación tiene como base teórica autores de renombre como Cunha, (2011), Almeida (2015), Gobbi y Missel (1998), Rogers (1985), Moreira, (2009) entre otros. La metodología está basada en un diseño transversal no experimental, con tipo explicativo, con enfoque mixto: cualitativo y cuantitativo. El lugar de la investigación fue en la Facultad de la Amazonía - FAAM. Los datos fueron recolectados a través de cuestionarios estructurados, entrevistas y observación. Los resultados principales muestran que hubo una falta de comprensión por parte de los estudiantes en el sentido literal de la palabra coherencia aunque antes de la investigación fuera expuesta a los conceptos de la clase, todavía tenían dificultades para comprender, aunque algunos estudiantes descubrieron que el perfil del maestro coherente tiene su discurso de acuerdo con su acción. Sin embargo, con respecto a la comprensión y el análisis de la empatía, se consideraron que existe una fuerte influencia del maestro en el aprendizaje significativo de los estudiantes. A través de la investigación fue posible concluir que la empatía y la coherencia del maestro influyen directamente en el aprendizaje significativo de estos estudiantes.

Palabras clave: *empatía, coherencia aprendizaje significativo, aprendizaje de psicología.*

Resumo

E fator preponderante no contexto social desta pesquisa se dá pela necessidade em tornar o espaço educacional um lugar mais acolhedor e propício ao desenvolvimento das habilidades educacionais, nos mais diversos potenciais, como a aprendizagem social, cognitiva/afetiva e emocional. A investigação tem como objetivo geral que é analisar a empatia e a congruência como categorias que influenciam na ação docente para proporcionar a aprendizagem significativa nos discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade da Amazônia – FAAM. A pesquisa possui como embasamento

teórico autores renomados na área como Cunha, (2011), Almeida (2015), Gobbi e Missel (1998), Rogers (1985), Moreira, (2009) dentre outros. A metodologia baseada no desenho não experimental-transversal, com tipo explicativo, com enfoque misto - qualitativo e quantitativo. O lócus da pesquisa foi na Faculdade da Amazônia – FAAM. Os dados foram coletados por meio de questionário estruturado, entrevista e observação participante. Como principais resultados percebe-se que houve uma certa falta de compressão por parte dos discentes no sentido literal da palavra congruência, mesmo que antes de realizar a pesquisa tenha sido exposto a turma os conceitos, ainda sim tiveram dificuldade nessa compreensão, mesmo assim alguns discentes descreveram o perfil do docente congruente que é ter sua fala em concordância com sua fala e ação. Entretanto, sobre a compreensão e análise da empatia foram feitas considerações de que existem uma forte influência do docente sobre a aprendizagem significativa dos discentes. Através da investigação foi possível concluir que a empatia e a congruência do docente influencia diretamente na aprendizagem significativa desses discentes.

Palavras-chaves: Empatia, congruência, aprendizagem significativa, psicologia da aprendizagem

Abstract

And a major factor in the social context of this research is the need to make the educational space a more welcoming place and conducive to the development of educational skills, in the most diverse potentials, such as social, cognitive and affective and emotional learning. The research in this context has as problematic How empathy and congruence as categories that influence the teaching action provide meaningful learning in the students of the Faculty of Education of the Faculty of the Amazon - FAAM? In order to answer this question, the general objective is to analyze empathy and congruence as categories that influence the teaching action to provide meaningful learning in the students of the Faculty of Pedagogy at the Faculty of the Amazon - FAAM. The research has as theoretical basis renowned authors in the area such as Cunha, (2011), Almeida (2015), Gobbi and Missel (1998), Rogers (1985), Moreira, (2009) among others. The methodology based on non-experimental cross-sectional design, with explanatory type, with mixed focus - qualitative and quantitative. The locus of the research was at the Faculty of the Amazon - FAAM. Data were collected through structured questionnaire, interview and participant observation. The main results show that there was a certain lack of compression on the part of the students in the literal sense of the word congruence, even though before the research was exposed to the class concepts, still had difficulty in this compression, even though some students described the profile of the congruent teacher who has his speech in agreement with his speech and action. However on the understanding and analysis of empathy were made considerations that there is a strong influence of the teacher on the learning meaning of the students. Through the investigation it was possible to conclude that empathy and teacher congruence directly influences the meaningful learning of these students.

Keywords: Empathy, congruence, meaningful learning, learning psychology

1. Introdução

A presente artigo intitulado “**a empatia e a congruência como categorias que influenciam na ação docente para proporcionar a aprendizagem significativa nos discentes do curso de licenciatura em pedagogia da Faculdade da Amazônia - FAAM**”. Neste sentido, propõe-se a investigar de que forma a empatia e a congruência como categorias que influenciam na ação docente para proporcionar a aprendizagem significativa nos discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade da Amazônia – FAAM.

O papel do docente no que tange a empatia e congruência, deve fazer parte do currículo da formação profissional, dentro de uma visão humanizada, onde colocar-se no lugar do outro e colocar em prática aquilo que explica em sala é de um valor enorme no processo de formação educacional e profissional, principalmente porque sabe-se que o discente irá lidar com outros, por isso precisa alinhar sua forma de trabalhar, dentro da realidade do cotidiano escolar, permitindo adequar o currículo imposto para a realidade vivenciada, bem como preconizar uma relação, de certa forma mais humanizada no espaço em sala e aula.

Essas questões fizeram emergir a **problemática** desta pesquisa: De que forma a empatia e a congruência como categorias que influenciam na ação docente proporcionam a aprendizagem significativa nos discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade da Amazônia – FAAM?

Diante deste vasto universo de possibilidades apresenta-se o **objetivo geral** que é analisar a empatia e a congruência como categorias que influenciam na ação docente para proporcionar a aprendizagem significativa nos discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade da Amazônia – FAAM.

E para melhorar e proporcionar uma pesquisa mais ampla e com coerência os **objetivos específicos**, ficaram assim definidos: Descrever as habilidades e competências que o docente precisa construir para ser empático e congruente; Verificar as atividades didáticas-pedagógicas que desenvolvem os docentes na prática profissional; Reconhecer junto aos docentes como sua formação proporcionou uma didática empática e congruência; Explicar como a postura empática e congruente do docente delega a aprendizagem significativa nos discentes.

Portanto, essa pesquisa **justifica-se** pela importância de discutir o papel do docente na formação destes discentes, pois são fortes influenciadores; e nos dias atuais vem se perdendo esse contato entre as pessoas, e um dos pilares da formação educacional está na afetividade, nesse sentido a empatia e a congruência, vêm resgatar essa importância no sentido de tornar as relações educacionais mais humanas, pois o docente não é simplesmente um profissional que repassa conteúdos e/ou informações, mas também, alguém que inspira e a aprendizagem está sob análise dos aspectos cognitivos do pensamento, do raciocínio, da memória e da internalização de informação que recebe do meio. Além disso, a aprendizagem também está sob a égide do constructo emocional, quando se cria laços de confiança e respeito, e isso faz com que o discente se sinta mais seguro e acolhido pelo docente, favorecendo uma aprendizagem, de certo modo, mais significativa.

2. Referencial teórico

2.1. Formação dos Docentes

2.1.1. Competências e habilidades no fazer docente

Na formação dos adultos, já pressupõem ter sua personalidade formada, gerando assim, valores e crenças diversos, que afetam seu comportamento e forma sua percepção de mundo, norteando-os e movendo-os em direção às suas escolhas e seus processos de aprendizagem (Oliveira, 2011). Ainda segundo a autora, ao formar adultos, deve-se considerar que eles precisam de motivação adequada ao seu nível de compreensão e complexidade. Se faz importante, assim, sentirem-se participantes ativos de sua aprendizagem. O conhecimento deve ser adquirido através da interação com seus professores, seus pares, e a empatia e congruência sendo atrelada a aprendizagem significativa torna-se para esse adulto uma motivação a mais na aquisição de novos conhecimentos.

O Conselho Nacional de Educação – CNE, na última década, ajustou algumas diretrizes curriculares dos cursos de graduação e com isso construiu-se competências, habilidades e qualidades gerais constantes na quase totalidade dessas diretrizes. Estão agrupadas em quatro grandes classes essas competências, habilidades e qualidades de âmbito geral e profissional, mas não específicas de nenhuma carreira ou profissão que são competências essenciais e transversais à toda formação e vida de aprendizagem dos estudantes.

Competências de educação permanente: preparar pessoas para assumir a responsabilidade pela contínua formação, desenvolvimento pessoal e profissional para o convívio numa sociedade de aprendizagem ao longo de toda a vida.

Competências sociais e interpessoais: preparar pessoas para o convívio social e interpessoal na vida em geral e nas organizações, orientada para os valores humanos, o trabalho em equipe, a comunicação, a solidariedade, o respeito mútuo, a criatividade;

Competências técnico-científicas: preparar pessoas com capacidade para transformar o conhecimento científico em condutas profissionais e pessoais na sociedade, relativas aos problemas e necessidades dessa sociedade;

Valores humanísticos: Preparar pessoas para a postura reflexiva e analítica dimensão social e ética que envolve os aspectos de diversidade étnico-racial e cultural, gêneros, classes sociais, escolhas sexuais, entre outros.

Fundamental mencionar que 3 dessas 4 competências estão ligadas a habilidades e aspectos socioemocional, por isso é fundamental essa construção e ligação delas ao papel que o docente em sala de aula desenvolve, dentro de uma postura empática e congruente com seu discente.

2.1.2 Conceito de Empatia

A empatia é a capacidade de compreender o outro, por meio de seu ponto de vista, entretanto o terapeuta não deve assumir o lugar do outro e sim fazê-lo transmitir o contato ao criar *Rapport* para que seja emanado as emoções e vínculo e desta forma, o que não pode haver é o terapeuta assumir as decisões cognitivas e emocionais pelo cliente, mas sim fazer com que o cliente possa compreende suas emoções e que são coerentes e que fazem sentido para ele (Palhoco & Afonso, 2011)

Dentro das considerações sobre os componentes cognitivos e emocionais Fernández-Pinto, López-Pérez & Márquez, (2008, citado por Palhoco & Afonso, 2011), esta perspectiva bidimensional (empatia cognitiva e emocional) é aplicada ao contexto terapêutico por Gladstein (1983 citado por Palhoco & Afonso, 2011) que chama a atenção para a necessidade de distinguir que a empatia cognitiva consiste numa percepção da realidade do cliente a partir do seu ponto de vista, e que a empatia emocional diz respeito à capacidade de sentir com ele, mantendo a distância emocional necessária para não perder a objetividade. Pois, acima de tudo na relação humanista, há que ser preservada o papel profissional.

Rogers e Kinget (1977, p. 104) citado por Gobbi e Missel (1998, p. 27) define a empatia:

a capacidade de se imergir no mundo subjetivo do outro e de participar da sua experiência, na extensão em que a comunicação verbal ou não-verbal o permite. É a capacidade de se colocar verdadeiramente no lugar do outro, de ver o mundo como ele vê.

Então empatia é a capacidade de se colocar no lugar do outro e perceber seu ponto de vista. Consiste na imersão do mundo privado do outro. É a tentativa de compreender o significado pessoal do outro (Gobbi & Missel, 1998).

2.1.3 Conceito de congruência

Rogers e Rosenberg (1977) argumentam que quando o psicólogo é autêntico, ele é conhecido como alguém verdadeiro, coerente ou transparente com seu cliente. Desta forma o psicólogo age de maneira sincera, real consigo mesmo e com o seu cliente, esta relação terapêutica rompe com as barreiras pessoais e interpessoais “[...] a importância do terapeuta, pois seus verdadeiros sentimentos e atitudes são comunicados ao cliente de algum modo, deliberado ou não [...]” (Rogers & Rosenberg 1977, p. 51).

Da mesma forma funciona na percepção com docente, onde este age de forma genuína e desprendido de preconceito e julgamentos e consegue estar mais próximo de seus discentes, atendendo aos apelos mais silenciosos que ecoam.

Esta condição citada por Rogers, não se deve encaixar na perspectiva de perfeição, mas sim, no sentido de que a pessoa seja ela mesma, no momento exato da relação. Inclui qualquer forma de ser, enquanto esta forma seja verdadeira. Implica num certo sentido, numa consideração do presente imediato de sua experiência, ou seja, ser aquilo que no momento demonstra ser. (Gobbi & Missel, 1998).

Ainda Segundo Gobbi e Missel (1998) a pessoa com postura congruente busca o objetivo de equilibrar suas necessidades e sentimentos, possibilitando-lhes melhor funcionamento e relacionamento mais construtivo com os outros. Dessa forma entra num processo de conhecer e aceitar o que é, de fato e com isso será mais autoconfiança para viver e enfrentar as dificuldades do dia a dia.

2.2 A aprendizagem significativa

2.2.1 A análise dos tipos de aprendizagem

A teoria sócio-cognitiva de Bandura (1977), citado por Vasconcelos (2003) preocupa-se com a aprendizagem que tem lugar no contexto de uma situação social e sugere que uma parte significativa daquilo que o sujeito aprende resulta da imitação, modelagem ou aprendizagem observacional. Esta teoria representa uma teoria de

aprendizagem com largas capacidades de adaptação e aplicação ao contexto escolar. Na sala de aula, a conduta do professor ou a ação de um colega podem facilmente originar uma aprendizagem modelada junto dos alunos. Nesta perspectiva, a aprendizagem é, essencialmente, uma atividade de processamento de informação, permitindo que condutas e eventos ambientais sejam transformados em representações, como na aprendizagem cognitiva significativa.

O ensino, para Bruner, envolve a organização da matéria de maneira eficiente e significativa para o aprendiz. Assim, o professor deve preocupar-se não só com a extensão da matéria, mas, principalmente, com sua estrutura. Como descrever Bruner, citador por Bock, 2009, p. 119:

Quanto à atitude de investigação, Bruner sugere que se utilize o método da descoberta como método básico do trabalho educacional. O aprendiz tem plenas condições de percorrer o caminho da descoberta científica, investigando, fazendo perguntas, experimentando e descobrindo.

Portanto, o ensino, para ele, deve estar voltado para a compreensão das relações entre os fatos e entre as ideias. Este princípio geral norteia a proposta de Bruner até no que diz respeito ao trabalho com o erro do aprendiz. Para Bruner o erro deve ser instrutivo, o professor deverá reconstituir com o aprendiz o caminho de seu raciocínio, para encontrar o momento do erro e, a partir daí, reconduzi-lo ao raciocínio correto.

2.2.2 Aprendizagem Significativa

Para se ter conhecimento aprofundado sobre a aprendizagem significativa, importante mencionar sobre a linha de raciocínio do conhecimento cognitivo, pois é conceito básico dessa abordagem.

Segundo Moreira e Masini (1982), no que se refere a cognição, do ponto de vista de David Ausubel:

processo através do qual o mundo de significados tem origem. À medida que o ser se situa no mundo, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outros significados. Tem origem, então, a estrutura cognitiva (os primeiros significados), constituindo-se nos ‘pontos básicos de ancoragem’ dos quais derivam outros significados”. (p. 03)

Portanto, pode-se perceber que o cognitivismo está ligado e atrelado com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações na sociedade pela pessoa, na forma como compreende os fatores e consegue atribuir significados, e dessa forma correlacionar com seus aspectos internos (Bock, 2009).

O ponto de ancoragem é a forma como uma aprendizagem é incorporada à outra, assim sucessivamente, desde que está seja assimilada de forma a associar ideias, por isso esse conceito faz referência ao acúmulo de conhecimento que é proporcionado a pessoa e os links e conexões são estabelecidos. A partir da aquisição destas noções básicas, as pessoas estarão aptas a aprender outros conteúdos e a diferenciar e categorizar os diferentes contextos. (Book, 2009).

2.3 A importância da empatia e congruência para proporcionar a aprendizagem significativa

Moreira (2007) demonstra que Carl Rogers trouxe para a psicologia uma nova vertente no campo de atuação, pois enfatiza a importância das relações humanas na terapia. Suas ideias e práticas corroborava na importância de considerar a experiência do cliente como sendo um processo contínuo, progressivo e não permissivo a ser estático. A forma como Rogers aborda a prática, transcende a própria teoria, pelo fato de possibilitar resgatar o respeito humano, não apenas na terapia, mas também em todo seguimento que trabalha com as relações interpessoais. Tudo isto visa compreender o outro, inclinar-se ao mesmo, proporcionando assim seu crescimento.

Em relação a estrutura facilitadora da teoria Rogeriana, permite, tanto o cliente na terapia, quanto ao aluno em sala de aula, estarem mais próximos de seus facilitadores, pois, segundo Wood quando existe este clima de troca, esta torna-se calorosa, possibilita o outro a se trabalhar melhor. Ao passar compreensão e segurança tanto o cliente como o discente, faz com que a pessoa perceba que é aceita tal como ela é. Sendo assim, possivelmente, ambos irão abandonar suas resistências, e perceber o sentido desta comunicação empática e assertiva. (Wood, 1994).

Rogers & Kinget (1975), citado por Fontgalland & Moreira (2012) apontam três grandes condições facilitadoras na relação que são a empatia, congruência e aceitação incondicional. Para que possa ocorrer o clima facilitador, o terapeuta ou o docente precisa desenvolver habilidades que tragam fluidez na relação com seu cliente ou discente. É salutar mencionar que, tanto na relação cliente/terapeuta, docente/discente ou em qualquer outro grupo, sendo que tais condições podem movimentar o potencial de cada pessoa de maneira diferente.

3. Marco metodológico

A pesquisa científica, segundo Gil (2002, p. 20) “é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema”, por isso é aplicado o método científico para levantar, discutir e trazer resultados e soluções para a sociedade. Para poder realizar a investigação optou-se por um procedimento racional e sistemático, para que se possa ter as respostas ao problema elencado. Gil (1999) define a pesquisa como um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema, que têm por base procedimentos racionais e sistemáticos.

3.1 Desenho, tipo e enfoque da pesquisa

O desenho desta pesquisa é do tipo não experimental de cunho transversal, pois possui como característica a coleta de dados em um único momento (Sampiere, Collado & Lucio 2013) e neste tipo de estudo, as variáveis não são manipuladas pelo investigador, pois a intenção é observar o fenômeno já existente na sociedade.

Segundo Sampiere *et al* (2013, p. 168):

Mas, em um estudo não experimental, não criamos nenhuma situação, observamos situações existentes, não provocadas intencionalmente na pesquisa por nós que a realizamos. Na pesquisa não experimental as variáveis independentes acontecem e não é

possível manipulá-las, não temos controle direto sobre essas variáveis nem podemos ter influência sobre elas, porque já aconteceram, assim como seus efeitos.

Dentro da linha de pesquisa não experimental está pesquisa consiste em estudo de alcance explicativo e teve como recurso de pesquisa um conjunto de variáveis dentro de um contexto específico, neste caso na Faculdade da Amazônia, com intuito de aprofundar mais a relação da empatia e da congruência no trabalho docente, em relação a aprendizagem significativa dos graduandos do curso de licenciatura em Pedagogia.

Segundo Sampiere *et al* (2013, p.105):

os estudos explicativos vão além da descrição de conceitos ou fenômenos ou do estabelecimento de relações entre conceitos; ou seja, são responsáveis pelas causas dos eventos e fenômenos físicos ou sociais. Como seu próprio nome diz, seu principal interesse é explicar por que um fenômeno ocorre e em que condições ele se manifesta, ou porque duas ou mais variáveis estão relacionadas.

Esta pesquisa tem enfoque misto, sendo primeiramente qualitativo, devido ser um método de investigação científica que foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando suas particularidades e experiências individuais, e quantitativo, pois terão seus dados tratados com variações estatísticas.

Segundo Sampiere *et al* (2013) a pesquisa mista tem propósito de realizar tarefa que envolvam a coleta de dados, sejam eles de forma probabilística ou não, para que as análises tenham maior clareza e perspectiva mais ampla e profunda do objeto da pesquisa, e também tem como propósito a integração dos dados quantitativos e qualitativos, com intuito de gerar mais variabilidade de informações, com maior rigor e rigidez e principalmente para melhor explorar e aproveitamento desses dados coletados.

3.2 Delimitação da pesquisa

A Faculdade da Amazônia – FAAM está localizada na cidade de Ananindeua é um município brasileiro do estado do Pará na Região Metropolitana de Belém. É o segundo município mais populoso do estado e o terceiro da Região Norte do Brasil. Está conurbada com Belém e Marituba, ambos municípios da Região Metropolitana de Belém. Sua população é estimada é de 525.566 habitantes, segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018, sendo superada por Manaus e Belém.

A escolha pela Faculdade da Amazônia como lócus da pesquisa, se dá pela presença do curso de licenciatura em Pedagogia, e possui turmas em fase de finalização do curso, daí a importância de analisar a empatia e a congruência como categorias que influenciam na ação docente para proporcionar a aprendizagem significativa nos discentes do Curso.

3.3 População e amostra

Segundo Gil (2002) a população e amostra envolve informações acerca do universo a ser estudado, da extensão da amostra e da maneira como será selecionada.

População ou universo “é conjunto de todos os casos que preenchem determinada especificações” (Sampiere *et al*, 2013, p. 193) e continuando afirmando que é preciso levar em consideração que a população deve estar dentro dos parâmetros da pesquisa,

como o lugar e o tempo. A população atualmente de docentes do curso de Pedagogia da FAAM é de 10 pessoas, que estão divididos nos semestres citados abaixo e a população de discentes do mesmo curso é de 53, sendo dividido em 30 no 8º período e 23 no 6º período (ver tabela 03 e 04)

Segundo Sampieri *et al* (2013) amostra, é um subgrupo da população de interesse sobre o qual os dados serão coletados, e que deve ser definido ou delimitado anteriormente com precisão, pois será representativo dessa população. O objetivo dessa identificação da amostra é de poder generalizar os dados coletados a partir daquela parte pesquisada e torne-se dados representativos.

No caso do critério de seleção dos participantes dos discentes, a amostra é intencional ou por conveniência, uma vez que a intenção foi de coletar as informações, especificamente, juntos aos discentes do curso de Pedagogia do 6º e 8º período do curso, que são justamente os semestres que estão em andamento na faculdade pesquisada e por estarem dentro dos objetivos desta pesquisa, apesar do convite ter sido feito a todos os 53 discentes, 20 aceitaram o convite para participar da pesquisa.

Portanto, como esta pesquisa tem como objetivo analisar a empatia e a congruência como categorias que influenciam na ação destes docente junto aos discentes, da mesma forma, o critério de seleção da pesquisas com os docentes trata-se de amostra por julgamento ou intencional, pois os pesquisados foram selecionados por suas características específicas que se encaixam na pesquisa, neste caso dos docentes, com formação específica em Pedagogia e que atuam no curso de Pedagogia da faculdade pesquisada.

Por isso, o critério de seleção de participantes de docentes, são aqueles que possuem especificamente a formação em licenciatura em Pedagogia, que atualmente são 6 profissionais, se deu pela amostra por julgamento ou intencional, onde a escolha dos respondentes é feita partir do julgamento do pesquisador. Assim, o pesquisador busca por indivíduos que possuem características definidas previamente para sua amostra. (Aaker, Kumar & Day, 1995, citado por Oliveira, 2001).

A amostra foi do tipo não probabilística, pois a escolha não depende probabilidade, e sim das características condizentes com o objeto da pesquisa, por isso não depende de fórmulas específicas (Sampieri *et al*, 2013). Por isso os grupos de pesquisa que fizeram parte dessa pesquisa são os discentes e docentes do curso de Pedagogia da FAAM.

3.4 Técnicas e instrumentos da coleta dos dados

A coleta de dados, segundo Sampieri *et al* (2013, p.417) acontece nos ambientes naturais e cotidianos dos participantes ou unidades de análise, portanto foi realizado dentro do espaço de sala de aula, a aplicação do questionário se dará de forma isolado entre os grupos pesquisados, ou seja, os docentes e os discentes.

A coleta de dados foi realizada no mês de agosto do ano de 2019. Utilizando os seguintes instrumentos e técnicas:

Questionário: O questionário foi enviado a todos os discentes das turmas do curso de licenciatura em Pedagogia, via plataforma digital, pelo WatsApp, no formulário do Google Forms. O questionário contém perguntas fechadas e abertas e estruturadas,

obedecendo critérios específicos da população pesquisada. Segundo Sampieri *et al* (2013) o questionário baseia-se em perguntas fechadas e/ou abertas com intenção de realizar o levantamento de dados e é estruturada, pois as perguntas não poderão sofrer mudanças ao longo do questionário. Gil, (2002, p. 114) define que o questionário como um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado.

Entrevista: A entrevista envolveu (06) docentes do curso de Pedagogia, usando questões estruturadas, com perguntas abertas e fechadas, que segundo (Gil, 2013, p.118) quando a entrevista for padronizada, deverá fazer as perguntas tal como estão redigidas. Em nenhuma circunstância poderá discutir as opiniões emitidas.

Observação: A observação das aulas foi realizada com cada um dos (06) seis docentes do curso de Pedagogia que participaram da pesquisa. A observação foi realizada em sala, quando estavam ministrando suas aulas, expondo suas didáticas e metodologias de ensino. A observação foi previamente agendada com a coordenação do curso, e foi informado ao docente que seria feita como instrumento de pesquisa, porém não foi informado quando seria feita essa observação, para justamente o docente agir de forma mais natural possível no desenvolvimento da aula.

Para Sampieri, Collado e Lúcio (2013, p.425):

um bom observador qualitativo precisa saber ouvir e utilizar todos os sentidos, prestar atenção nos detalhes, possuir habilidades para decifrar e compreender condutas não verbais, ser reflexivo e disciplinado para fazer anotações, assim como flexível para mudar o foco de atenção, se for necessário.

4. Análise de resultados

Ao descrever a amostra entrevistada na pesquisa é possível afirmar que no que se refere aos docentes do curso de Psicologia da FAAM

A presente dissertação intitulada “a empatia e a congruência como categorias que influenciam na ação docente para proporcionar a aprendizagem significativa nos discentes do curso de licenciatura em pedagogia da Faculdade da Amazônia - FAAM”. Neste sentido, propõe-se a investigar de que forma a empatia e a congruência como categorias que influenciam na ação docente para proporcionar a aprendizagem significativa nos discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade da Amazônia – FAAM.

No primeiro objetivo específico descrever as habilidades e competências que o docente precisa construir para ser empático e congruente; através da pesquisa bibliográfica e pesquisa no lócus da pesquisa, foi possível descrever que empatia é a capacidade de compreender o outro, por meio de seu ponto de vista, entretanto o terapeuta não deve assumir o lugar do outro e sim fazê-lo transmitir o contato ao criar *Rapport* para que seja emanado as emoções e vínculo e desta forma, o que não pode haver é o terapeuta assumir as decisões cognitivas e emocionais pelo cliente, mas sim fazer com que o cliente possa compreender suas emoções e que são coerentes e que fazem sentido para ele (Palhoco & Afonso, 2011) .

Descrever como as habilidades e competências que o docente precisa construir para ser empático: interação com turma, sentir na pele do outro, ter a compreensão da

turma e suas necessidades, perguntar se estão entendendo a disciplina, atender aos casos mais isolados da turma; criar um relacionamento amigável entre aluno e professor; até mesmo na ausência de seus alunos ter a preocupação com eles, ter a compreensão quando não estão entendendo por uma metodologia saber mudar no momento certo, saber ouvir a opinião do discente e não expor eles a situações constrangedoras, um docente que leva em consideração a vivência do discente, e sempre tem palavras de incentivo e ânimo é atencioso, se preocupa e mostra uma postura de olhar nos olhos, inspirando confiança, mostrar-se disponível para atender as necessidades dos discentes mesmo em dias e horários que não está na sala de aula, também quando é atencioso, tem boa escuta e postura amorosa, assim como quando se importa com seus discentes e tem interesse pela aprendizagem deles.

De acordo com os dados que os discentes demonstram que existe um número significativo de discentes que afirma que os docentes possuem comportamentos contraditórios na forma como os tratam, e ainda mais corrobora com a percepção dos docentes que também confirmam, em parte, que possuem comportamentos incongruentes no tratamento junto aos discentes.

Na observação realizada em sala de aula junto aos docentes, foi constatada algumas características peculiares a cada um deles, lista-se abaixo:

Dentre os docentes, em que as aulas foram assistidas e feitas as análises comportamentais sobre sua postura em sala, nota-se que 4 dos 6 professores tiveram postura de grande relevância o que se vem discutindo nesta pesquisa, demonstraram empatia e congruência em sala, na relação interpessoal, a forma acolhedora e educada com que tratam os discente, souberam conduzir de forma eficaz as dificuldade criadas em sala, demonstraram se preocupar com eles, fornecendo sempre respostas a contento as argumentações, se reporta sempre com entusiasmo e alegria, e percebe-se que possuem sim, competências congruentes e empática junto a turma.

No segundo objetivo verificar as atividades didáticas-pedagógicas que desenvolvem os docentes na prática profissional.

Sobre o questionamento em quais metodologias que o docente utiliza em sala de aula e mais influenciam na aquisição da aprendizagem significativa deles, apresentou-se as respostas dentre metodologias que envolvam práticas, ir para a realidade cotidiana deles, ter uma interação e investigação, fazer ser reflexivo, ter aula dinâmica e com produção científica, aulas lúdicas, com produção de jogos e uso de músicas, rodas de conversa, o uso de tecnologias da informação e comunicação, mas também foi citado situações que são de cunho comportamental, como o envolvimento da turma, ser cortes com eles, ter boa comunicação e amor pelo que faz, fazer a turma de sentir à vontade para debater, participar e por sua opinião.

Diante dos questionamentos sobre atividades didáticas-pedagógicas que desenvolvem os docentes na prática profissional, pode-se considerar que são diversas as práticas podem eles desenvolvidas, claro que alguns docentes demonstram ainda ter um modo mais tradicional de ensino, enquanto outros tem um perfil muito mais voltado para o construtivo. De modo geral mostrou-se essas práticas-pedagógicas.

No terceiro objetivo específico reconhecer junto aos docentes como sua formação proporcionou uma didática empática e congruência

Nota-se que 66,7% dos docentes afirma que os seus docentes inspiraram na formação profissional, 16,7 concorda em parte e 16,7 discordam totalmente. Importante considerar que o docente em sala, tem influência na forma de inspiração sobre o que vai ser no futuro como docente, seja no aspecto bom ou ruim, seja como profissional ético e competente o mesmo como profissional que possui uma postura mais tradicional de ensino.

Dessa forma percebe-se que muitos desses docentes que estão na atuação profissional não viram em seus docentes na formação de licenciatura esse papel que fosse determinante em sua atuação hoje em dia, mas não pode-se desconsiderar, pois esse índice de 66,7% teve esse influencia para sua formação, a perceber na tabelas que retrata a formação deles, que 83% formaram-se em instituição pública, e o que percebe-se que as particulares o nível de atenção e acompanhamento dos discentes é consideravelmente maior do que as públicas.

Portanto, de modo geral pode-se perceber que na formação dos docentes, sua formação proporcionou uma didática empática e congruência, de 66,7% dos entrevistados, uma vez que os demais 16,7% concordam em parte e discordam.

No quarto e último objetivo específico explicar como a postura empática e congruente do docente, delega a aprendizagem significativa nos discentes.

As três grandes condições facilitadoras para uma relação saudável são: a empatia, congruência e aceitação incondicional. Para que possa ocorrer o clima facilitador, o terapeuta ou o docente precisa desenvolver habilidades que tragam fluidez na relação com seu cliente ou discente. Portanto essas relações tanto podem corroborar para uma evolução docente, como pode proporcionar condições que afetam a aprendizagem e o desenvolvimento na construção de relações.

E fazendo essa correlação da postura empática e congruente do docente, e como delega a aprendizagem significativa nos discente, faz necessário ter conhecimento aprofundado sobre a aprendizagem significava, pois segundo Moreira e Masini (1982), na concepção David Ausubel é processo através do qual o mundo de significados tem origem. A medida que o ser se situa no mundo, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida para a atribuição de outros significados.

5. Conclusões

A empatia e congruência são relações humanas e estas devem ser dimensionadas aos demais campos de atuação humana, mas que na área da educação tem papel primordial no currículo educacional, não somente sendo imposto de forma aleatória, mais que deva-se, cada docente saber seu papel nessa relação, na sua formação técnica pedagógica, mais acima de tudo humana com visão humanista e na atualidade precisa-se de profissionais com essas bagagens emocionais solidificadas.

Que parte dos docentes receberam influência dos seus docentes no que tange a forma como atuam no espaço educacional, e é importante considerar que esses discentes, hora como acadêmicos de um curso de licenciatura, e que atuarão na formação de outros

peçoas, também recebem a carga de influência de seu professor, muitos se espelham na forma como didaticamente ministram seus aulas e também sobre o uso das metodologias, neste caso se tornam laboratórios para construção de conceitos e práticas profissionais.

Essas questões fizeram emergir a **problemática** desta pesquisa: De que forma a empatia e a congruência como categorias que influenciam na ação docente proporcionam a aprendizagem significativa nos discentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade da Amazônia – FAAM? Diante das argumentações listadas pelos discentes e pelos docentes pode-se concluir que a empatia a congruência do docente influencia diretamente na aprendizagem significativa desses discentes, uma vez que eles tendo as posturas mencionadas acima, de forma humana e autêntica, inspira e transmite confiança na relação. No entanto, tem docentes que distorcem uma parte dos conceitos e práticas mencionadas anteriormente, provavelmente esse discente terá forte influência negativa e prejuízo em seu aprendizado, mas nada que possa ser feito com esses discentes, no sentido de melhorar nessas habilidades como docente.

6. Referencias

- Almeida, H. M. (2015). A didática no ensino superior: práticas e desafios. *Revista Estação Científica - Juiz de Fora*, nº 14, julho – dezembro.
- Cunha, L. A. (2011). *A expansão do ensino superior: causas e consequências*. Debate & Crítica 1975; 5: 27-58, São Paulo: Hucitec.
- Faam. (2019). *Plano de desenvolvimento Institucional – PDI da FAAM*. 2019-2024, Ananindeua, PA.
- Falcone, E.M., Ferreira, M. C., da Luz, R., Fernandes, C., Faria, C., D’Augustin, J., Sardinha, A., & de Pinho, V. (2008). Inventário de Empatia (I.E.): Desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. *Avaliação Psicológica*, 7 (3), 321-334
- Fontgalland, R. C. & Moreira, V. (2012). *Da empatia à compreensão empática: evolução do conceito no pensamento de Carl Rogers*. Memorandum.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4ªed. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas.
- Gobbi, S. L. Missel, S. T. (org). (1998). *Abordagem Centrada na Pessoa*: Tubarão: ed. Universitária, UNISUL.
- <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ananindeua>, consulta dia 24 de junho de 2019 as 14h53
- Lakatos, E. M. Marconi, M. A. (2003). *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 7ª ed. 10ª reimp, São Paulo: Atlas.
- Martins, A. C. P. (2002). *Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais*. Acta Cir. Bras. [online]. vol.17, suppl.3, pp.04-06.
- Martins, E. P. (2011). *A empatia e os padrões de vinculação em estudantes universitários: um estudo comparativo universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*, (dissertação de mestrado)
- Moreira, M. A.; Masini, E. F. S. (1982). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo, Moraes.

- Moreira, Virginia, & Torres, Rafael Bruno. (2013). Empatia e redução fenomenológica: possível contribuição ao pensamento de Rogers. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 65(2), 181-197. Recuperado em 04 de janeiro de 2020, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672013000200003&lng=pt&tlng=pt.
- Moreira, V. (2007) *de Carl Rogers a Merleau Ponty: A Pessoa Mundana em Psicoterapia*. São Paulo: Annablume.
- Moreira, V. (2009). *Da empatia à compreensão do lebenswelt (mundo vivido) na psicoterapia humanista-fenomenológica*. (Periódico).
- Oliveira, M. F. (2011). *Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração*. Catalão: UFG.
- Palhoco, A. R. Afonso, M. J. (2011) *A empatia e a percepção de emoções em estudantes de psicologia e psicoterapeutas*, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Reuni. (2016). *O que é o Reuni?* Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni>> Acessado em: 20 de junho de 2019.
- Rogers, C.R (1997). *Tornar-se Pessoa*. São Paulo; Martins Fonte.
- Rogers, C. R.; Rosenberg, R. (1977). *A pessoa como Centro*. São Paulo: E.P.U.
- Rogers, R. C. (1971). *Liberdade para Aprender*. Tradução: Edgar de Godói da Mata Machado. Belo Horizonte; Interlivros.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F; Lucio, P. B. (2006). *Metodologia da Pesquisa*. (Trad.) Fatima Conceição Murrad; Melissa Kassner; Sheila Clara Dysryler Ladeira (3^a ed). São Paulo: McGraw-Hill.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F; Lucio, P. B. (2010). *Metodologia da Pesquisa*. (Trad.) Fatima Conceição Murrad; Melissa Kassner; Sheila Clara Dysryler Ladeira (3^a ed). São Paulo: McGraw-Hill.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F; Lucio, P. B. (2013). *Metodología de la Investigación*. 6^a ed. Editora: MC Graw Hill.
- Vasconcelos, C.; Praia, J. F.; Almeida, L. S. (2003). *Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem*. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(1), 11-19. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000100002&lng=pt&tlng=pt> Acessado em 15 de outubro de 2019.
- Wood, K.J. (1994). *Abordagem Centrada na Pessoa*. Vitória. Universidade Federal do Espírito Santo.

SER PROFESSOR CONTADOR NO CURSO DE FORMAÇÃO DE CONTADORES

Silva, Fábio Andrade da

Professor Especialista da Faculdade da Amazônia

Resumo

Nesse sentido, se tem como objetivo investigar que requisitos são necessários para que o profissional contador possa, de forma eficiente, desempenhar seu papel como docente na formação de novos profissionais no curso superior de Ciências contábeis. Com relação a Metodologia, por meio de pesquisa descritiva e sobre as práticas docentes, com abordagem qualitativa, foram analisados requisitos necessários para que o docente possa atuar de forma satisfatória na formação de novos profissionais da área contábil. No tocante ao Resultados, se compreende que a educação vem, constantemente, passando por mudanças, seja no quesito de estrutura, conteúdos programáticos e até mesmo o perfil dos alunos. Tendo em vista esta realidade, os professores que verdadeiramente entendem qual é o seu papel como mediador do conhecimento alcançam a excelência na disseminação do saber, contribuindo de forma significativa, para a formação de novos profissionais da área contábil. Deve ser ainda destacado que quando os profissionais possuem o mesmo objetivo e tem competência na prática docente, a instituição consegue construir um caminho de excelência no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras Chave: Professor. Contador. Formação. Qualidade.

Abstract

In this sense, the objective is to investigate what requirements are necessary for the professional accountant to be able to efficiently play his role as a teacher in the formation of new professionals in the accounting course. Regarding the Methodology, through descriptive research and teaching practices, with qualitative approach, the necessary requirements were analyzed so that the teacher can perform satisfactorily in the formation of new accounting professionals. With regard to Results, it is understood that education is constantly undergoing changes, whether in terms of structure, syllabus and even the profile of students. Given this reality, teachers who truly understand their role as a mediator of knowledge achieve excellence in the dissemination of knowledge, contributing significantly to the formation of new accounting professionals. It should also be noted that when professionals have the same goal and have competence in teaching practice, the institution can build a path of excellence in the teaching and learning process.

Keywords: Teacher. Accountant. Formation. Quality.

1. Introdução

O presente trabalho intitulado “Ser professor-contador no curso de formação de contadores” pretende investigar quais são os requisitos necessários para um profissional com formação na área contábil possa atuar de forma satisfatória como docente na formação de novos profissionais

de contabilidade no ensino superior. Desta forma esta investigação propõe uma análise que quesitos são necessários para que o profissional formado em ciências contábeis possa atuar de forma satisfatória no processo de ensino e aprendizagem na formação de novos profissionais contadores que vão adentrar no mercado.

Que requisitos são esses? Este assunto tem se mostrado cada vez mais relevante dentro da ciência contábil pois muitos profissionais tem chegado ao mercado com pouco ou até nenhum conhecimento prático sobre a profissão, e muitos alunos, atribuem esta lacuna a um pessimo ensino recebido nas instituições de ensino superior.

O curso de Ciências contábeis é um curso de bacharelado, ou seja, o aluno é formado especificamente para atuar no cenário prático dentro do mercado de trabalho, quando se traz esta realidade para dentro da sala de aula, o docente no ato de ensinar precisa ter o conhecimento necessário e ainda saber transmitir o mesmo aos seus alunos, e isto é um grande desafio dentro do espaço-tempo de sala de aula.

A partir da evolução da contabilidade para Ciência, várias transformações foram ocorrendo na mesma e uma delas foi à mudança do perfil do profissional contábil, que vem passando por processos de melhorias e aprimoramentos no decorrer dos anos. O profissional de contabilidade deixou de ser um “emissor de boletos de impostos” para atuar mais ativamente na gestão da organização. Junto a isto se observa que a contabilidade vem passando por mudanças significativas nas normas e padrões que a norteiam, bem como em seus procedimentos, tudo vem se tornando cada vez mais complexo.

O contabilista deve possuir um perfil e uma formação humanística, uma visão global que o habilita a compreender o meio social, político, econômico e cultural onde está inserida, tomando decisões em um mundo diversificado e interdependente. Deve ter uma formação técnica e científica para desenvolver atividades específicas da prática profissional, com capacidade de externar valores de responsabilidade social, justiça e ética.

Ser professor, apesar de muitas vezes ser visto como um trabalho tranquilo, cômodo, é muito mais do que parece, seu dever é muito mais do que manter a ordem ou passar determinadas atividades oriundas de um livro. O ato de ser docente é inerente ao desafio de mostrar ao aluno que o conhecimento que está sendo transferido é importante e que será utilizado em sua vida prática no mercado de trabalho. Ser docente significa ser alguém que instrui, que mostra o significado do aprendizado.

Os tempos atuais não são parecidos com os tempos antigos, atualmente o docente precisa prender a atenção do discente, ensiná-lo, acompanhá-lo na construção do conhecimento, ensinar não é simplesmente entrar em uma sala de aula, solicitar que todos se sentem, arrumem suas cadeiras, cadernos, façam silencio e ouçam a aula.

A problemática da pesquisa é constituída pela seguinte pergunta: Que requisitos se entendem como necessários para que o profissional contador possa, de forma eficiente, desempenhar seu papel como docente na formação de novos profissionais no curso superior de Ciências contábeis? Se espera com a problemática abordada investigar os requisitos necessários para que o profissional contador possa executar, de forma eficiente, seu papel como docente na formação de novos profissionais no curso superior de Ciências contábeis, qual papel o professor precisa desempenhar e como chegar no nível de qualidade esperado.

Os professores que atuam na formação de Contadores no Ensino Superior não possuem formação pedagógica, em função disso, possuem lacunas com relação a metodologia e recursos didáticos na feitura da transposição didática dos conteúdos contidos no currículo do curso de Ciências Contábeis. Com base nisto, podemos afirmar que o profissional graduado em ciências contábeis é apto para ser docente?

Em conjunto com a aptidão para ser docente temos o mercado de trabalho que está cada vez mais exigente em relação aos novos profissionais que pretendem ingressar, muitas vezes se requer uma experiência mínima para atuar no mercado, com isso em mente, este referido trabalho se propõe a analisar esta realidade, o docente que atua no curso de ciências contábeis está cumprindo seu papel no ato de compartilhar os conhecimentos estipulados na grade curricular? A falta de formação pedagógica se torna um obstáculo ao docente? Para se atestar isso, é necessário efetuar uma análise crítico-reflexiva sobre o assunto.

A investigação propõe com objetivo geral: Promover uma análise crítico-reflexiva acerca dos requisitos necessários para que o contador que atua como professor na transposição didática dos conteúdos contidos currículo do Curso de ciências Contábeis possa atuar de forma eficiente. A partir do objetivo geral propõem-se os objetivos específicos: "i. Abordar referencial teórico sobre as práticas docentes dentro do espaço-tempo de sala de aula; ii. Sugerir melhorias para que o profissional contador possa melhorar suas práticas pedagógicas dentro do espaço-tempo de sala de aula".

A presente investigação tem como justificativa não somente o interesse do pesquisador, mas também o desejo de entender que competências podem ser necessárias para um bom desempenho como docente no curso superior de ciências contábeis. A pesquisa pretende ser capaz de orientar não somente os profissionais que atuam dentro das instituições de ensino em Ananindeua no estado do Pará, mas todos os profissionais que são formados no curso superior de ciências contábeis e desejam atuar como docentes dentro do espaço-tempo da sala de aula.

O trabalho é de suma importância dentro do campo acadêmico e fora dele, pois a pesquisa objetiva melhorar o processo de ensino e aprendizagem, fazendo assim, que o aluno do curso superior de Ciências contábeis possa receber o conhecimento através de uma didática qualificada, levando assim, um profissional mais qualificado para o mercado de trabalho dentro da ciência. A relevância se dá pela forte intenção de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem que é – ou deveria ser, criado dentro do espaço-tempo de sala de aula, sempre visando uma formação intelectual mais qualificada.

A metodologia utilizada nesta investigação adotou um estudo não-experimental, de tipo Descritiva e de enfoque qualitativo. Segundo Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas aparece na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. Neste sentido a investigação propõe a analisar que competências são requeridas pela instituição lócus da pesquisa de ensino para que o profissional possa atuar como docente no curso superior de ensino contábil.

2. Referencial teórico

Neste capítulo será abordado sobre o como um profissional contábil pode, de maneira satisfatória, atuar como docente dentro do espaço-tempo de sala de aula, em um primeiro momento será abordado sobre a didática no desempenho da docência, sobre sua importância, utilidade. Em um segundo momento será tratado sobre a importância da formação continuada no desempenho da profissão, e por último, será abordado sobre os processos de avaliação utilizados em sala de aula.

2.1. A didática no desempenho da docência

O vocábulo “didática” surgiu do grego, que se traduz como “arte” ou “técnica de ensinar”, é a parte da pedagogia que utiliza estratégias para colocar em prática o ensino e aprendizagem dentro do espaço-tempo, dentro ou fora, da sala de aula.

Ao se tratar da importância da didática no desempenho da docência, não se pode esquecer que esta palavra tem uma profunda relação com os termos “aprender” e “ensinar”. Ser professor não deve ser tratado apenas com ideia de uma vocação, a prática da docência envolve um processo onde aquele que deseja ser educador precisa compreender que muitas situações diferentes acontecerão em seu ambiente de trabalho, e cada situação deve ser encarada de uma forma diferente, o docente precisa ter plena noção de seu papel como agente transmissor de conhecimentos aos alunos, ser professor é mais que uma vocação, é ser um educador que compreende a responsabilidade que esta missão lhe trará.

A importância da didática no ensino e aprendizagem tem total relação com o ato de ensinar, e este ato em hipótese alguma deve ser percebido como algo mecânico, pois sempre se faz necessário alguns ajustes constantes no processo, a forma de ensinar que funciona em algum lugar não deve ser entendida como uma “forma definitiva”, pois com o passar do tempo, tudo pode ser melhorado, refeito, ajustado. Se faz necessário entender que os meios utilizados e a forma de avaliação devem passar por um processo que permita que a aprendizagem seja realmente alcançada pelo público alvo.

Aprender é o processo de assimilação de qualquer forma de conhecimento, desde aquele que é considerado o mais simples, como por exemplo onde a criança aprende a utilizar seus brinquedos, arrumar seu quarto, lidar com o dever de casa ou andar de bicicleta, até processos mais complexos onde uma pessoa desenvolve a capacidade de lidar com a vida e suas escolhas. Dessa forma as pessoas estão sempre aprendendo (Libâneo, 1994).

Para que a aprendizagem aconteça, se faz necessário todo um processo de assimilação onde o aluno com a orientação do professor passa enxergar a utilidade do conhecimento, e a partir daí, compreender, refletir e saber onde aplicar os conhecimentos obtidos. Desta forma, o aluno consegue identificar o significado do aprendizado, o que torna o processo de aprendizado muito mais proveitoso.

Segundo Pelizzari et. al. (2002, p.37-42):

Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quer memorizar o conteúdo, arbitrariamente e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo lugar, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser, potencialmente, significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo e o significado psicológico é uma experiência que cada um tem.

Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio.

O caminho da aprendizagem necessita de um processo de assimilação ativa, precisa de atividades práticas, exercícios nos quais se possa verificar a aplicação prática do conhecimento (Libâneo, 1994). O processo de assimilação é composto de objetivos, conteúdos, métodos e formas previamente organizativas, mas que podem ser alteradas, pois o processo de aprendizagem não pode ser “engessado”, estagnado.

O professor precisa organizar o conteúdo de uma maneira que o aluno possa descobrir suas possibilidades, aprender não deve ser comparado ou relacionado com o ato de decorar conteúdos, pois isto nada acrescenta nas competências ou habilidades do estudante. A correta aprendizagem é a que pode alterar o pensamento, não se trata de uma coletânea estipulada de conteúdos que não influenciam na forma do indivíduo agir. Para que os alunos possuam um pensamento que fuja do senso empírico comum é preciso que o mesmo tenha acesso a conteúdo com caráter científico.

Ensinar envolve a finalidade de alcançar a aprendizagem do aluno através de um conteúdo ministrado, embora a memorização não deva ser base para o aprendizado, o professor não deve deixar os alunos sozinhos procurando uma forma de aprender o assunto, o docente tem o papel de facilitador. 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.” É também papel do docente estimular, incentivar e impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos.

Muitos professores ainda não se dão conta da importante dimensão que tem o seu papel na vida dos alunos. Um dos aspectos a se ressaltar é a importância da formação do professor e da compreensão necessária sobre o assunto que ele ministra dentro do espaço de sala. Pois não existe uma educação adequada às necessidades dos alunos sem que o docente esteja comprometido com o processo educativo.

O professor precisa sempre refinar seus métodos de trabalho, sua forma de atuar, o caminho da excelência é como uma corrida sem ponto de chegada, segundo Libâneo (2010, p. 76):

A simples reflexão sobre a prática “não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar.

Sendo assim, quando o professor compreende que o diálogo é uma ferramenta importante no processo educativo, mais ele avança no quesito de despertar a curiosidade do aluno para o conhecimento. Quando o aluno sente que, com o conhecimento adquirido, será capaz de mudar a sua realidade, o seu interesse cresce e pode até contagiar aos colegas. Atuando desta forma, o professor atua como alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo ao seu redor, levando-os a refletir sobre o seu papel na sociedade, seja como profissional, seja como cidadão.

Para Lev Semionovich Vygotsky (1896 - 1934), a ideia de interação social e de mediação toma o ponto central do processo educativo, para ele, esses dois elementos estão relacionados ao processo de constituição e desenvolvimento de cada indivíduo, a atuação do professor é de suma importância já que ele exerce o papel de mediador da aprendizagem do aluno. Certamente é muito importante para o aluno a qualidade de mediação exercida pelo professor, pois desse processo dependerão os avanços e as conquistas do aluno em relação à aprendizagem na escola.

Seja professor, sociedade ou estudantes, todos de uma forma geral precisam entender que a sala de aula é um ambiente crucial para o desenvolvimento de qualquer país sério, e este ambiente deve estar propício a troca de conhecimentos e experiências, alegria, bem-estar, reflexão e debates críticos – sem nenhum tipo de desrespeito. Pois não concordar em algum posicionamento de alguém não é algo negativo, pontos de vista diferentes enriquecem qualquer debate, a questão é respeitar àquele que pensa diferente, sem essa diferença de opiniões, separar pontos de vista em comum.

Educar em si envolve a criação de uma atmosfera que deverá fazer com que todos os que estão envolvidos no processo se sintam felizes por estar ali. De acordo com as palavras de Gonsalves (2009, p.23) “(...) educar é prática, é ação, é ser criativo. o professor precisa entender seu papel de mediador no processo.

Tradicionalmente, o método de ensino/aprendizagem se centraliza no ato do professor transferir seu conhecimento, ou seja, alguém “com Luz” leva conhecimentos à alguém “sem luz”, o que pode tornar o aluno um simples reprodutor de um conhecimento que, em algumas vezes, pode estar equivocado.

Segundo Paulo Freire (1996), o ato de ensinar vai muito além do que transferir simples conhecimentos, o professor tem a responsabilidade de dar aos alunos a possibilidade de construção e produção de seu próprio saber. Não fazer isso é limitar o crescimento do aluno, o processo de ensino e aprendizagem envolve conduzir os alunos à reflexão, ao senso crítico, levando-o assim a um crescimento não só como aluno, mas como cidadão.

O processo de ensino a aprendizagem começa com o professor entendendo que a sala de aula é um lugar sagrado, que a sala de aula é um local onde todos – inclusive o professor, aprendem e ensinam. Todo aluno é um gigante adormecido com imenso potencial, somente precisa ser despertado. Ao dar significado ao conhecimento, mostrar sua utilidade prática, o discente consegue vislumbrar sua importância e o aprende com satisfação. Para se alcançar a aprendizagem de maneira satisfatória, se faz necessário a correta assimilação de onde o aluno possa aplicar os conhecimentos que foram obtidos, assim à aprendizagem dos conhecimentos que foram transmitidos são colocados em prática por parte do aluno.

O mito do conhecimento pronto e acabado tem que dar lugar ao trabalho com a habilidade, com o aprender a aprender, que não envelhece nunca e não acaba. A educação não termina quando o aluno recebe o diploma, ela dura por toda a vida e o acompanha em todos os seus ambientes. A habilidade social – o aluno é preparado para quê? Naturalmente um dos principais objetivos deve ser sua convivência com o grupo. O desenvolvimento da capacidade de trabalhar em um mundo multicultural onde as diferenças sejam respeitadas.

Também se faz necessário no processo de aprendizagem a busca pela assimilação ativa do conteúdo ministrado, para isso, atividades práticas variadas e exercícios são importantes,

pois neles se pode atestar a consolidação e aplicação prática de conhecimentos e habilidades (Libâneo, 1994). É de conhecimento, entretanto, que tal prática não anula as outras, mas que o processo de assimilação ativo é composto de diversos componentes como os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas. Outro fator de suma importância é a motivação que o aluno tem que ter no processo, esta motivação pode acontecer de duas formas bem distintas, intrínseca e extrínseca, isto é um fator muito importante para que aconteça a aprendizagem.

A motivação é intrínseca quando se trata de objetivos internos, como a satisfação de necessidades orgânicas ou sociais, a curiosidade, 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. O professor precisa organizar o conteúdo de uma maneira a atender as necessidades do aluno para que o mesmo descubra suas possibilidades. Aprender não pode, de forma alguma, ser associado ou comparado ao ato de decorar conteúdo. Decorar nada acrescenta na evolução do pensamento crítico ou habilidades do estudante, a verdadeira aprendizagem é aquela que modifica o pensamento, a forma de agir. Para se obter a aprendizagem, o aluno precisa ser incentivado com conteúdo de seu alcance, textos que falem de sua realidade.

Os métodos que irão ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem vão depender do local, faixa etária da turma, nacionalidade, realidade social ou até diversos outros fatores que podem influenciar a forma de aprender do aluno. Sendo assim, para algumas turmas possivelmente o método expositivo seria de maior aceitação e aprendizagem, já em outra turma talvez possa ser necessário a elaboração outros métodos, nenhuma turma ou situação pode ser considerada como igual, cada situação é específica e o professor não pode cair na tentação de trabalhar com todos os alunos da mesma forma. Cada método possui a sua função, seja a de estimular o aluno ao debate ou de ajudá-lo a compreender algum conteúdo relacionado a sua realidade local. Não existe o melhor ou pior método no processo, o que existe são as circunstâncias que exigem a aplicação de uma ou outra técnica de ensino.

2.2 a importância da formação continuada

Em virtude das muitas e constantes mudanças que a contabilidade brasileira vem passando, seja em suas práticas ou normativas, e ainda por cima, temos aos avanços tecnológicos, se faz necessário que os profissionais da área contábil estejam em constante atualização, em uma formação realmente continuada, até para poder atuar com eficiência na docência. Diante da nova realidade, que se fundamenta em uma busca incessante por conhecimento, o ambiente empresarial tem se tornado mais competitivo, e este fato deve fazer com que o profissional repense sua postura no mercado. Com o intuito de estar sempre por dentro de qualquer inovação. O profissional também precisa conhecer e interagir com outras ciências, que aliadas ao conhecimento contábil, tornam mais eficientes suas práticas.

Ter uma formação acadêmica, ser um profissional somente graduado, não mais atende as necessidades ou expectativas das entidades organizacionais. O profissional contábil especializar-se, compreender as normativas, entender o funcionamento do mercado e as variáveis da economia – que afetam diretamente as empresas, tudo isso, tendo em vista o bom desenvolvimento da rotina contábil, e conseqüentemente, a conquista de cargos estratégicos, de gestão, e o desenvolvimento de um conteúdo de qualidade dentro da sala de aula.

Buscando um equilíbrio, os cursos de Ciências Contábeis precisam ter uma estrutura curricular adequada aos conhecimentos estabelecidos pelo projeto pedagógico do curso, e sempre, visando atender as realidades e necessidades do mercado, e se caso a grade curricular da instituição não atenda às necessidades do mercado, a instituição deve adaptar o seu currículo para não correr o risco de mandar profissionais desqualificados para o mercado de trabalho, e desta forma, construir uma reputação ruim.

Os conhecimentos gerais e técnicos que devem ser absorvidos no decorrer da formação do profissional contábil na graduação universitária é o ponto de partida para este profissional desenvolver suas atribuições como contador. Adquirir competências e, conseqüentemente, habilidades nos diversos ambientes da convivência acadêmica e profissional é uma necessidade para o contador se manter atualizado, para que possa exercer e cumprir seus objetivos profissionais.

Pode-se dizer que a Contabilidade é uma das áreas que mais proporcionam oportunidades de trabalho para o profissional da área. O estudante que, escolher fazer um curso superior de Contabilidade e aderir ao perfil atual do contador, tem uma enorme probabilidade de encontrar inúmeras alternativas para atuar no mercado de trabalho e seguir carreira.

No momento atual, se nota uma necessidade de contratação imediata de profissionais qualificados para cuidar das demonstrações financeiras, controles contábeis e demais aspectos econômicos das empresas. Para melhor atender o mercado, o profissional não pode se dedicar de forma exclusiva a sua profissão, o mesmo deve buscar outras áreas de conhecimento, ou seja, precisa ter a mente aberta para todas as áreas de conhecimento, para poder assim, extrair o que de melhor as outras ciências podem agregar ao trabalho contábil.

A contabilidade vive um momento muito bom pois está para ser aplicada em todas as entidades econômicas, seja de caráter público ou privado, seja uma empresa de pequeno, médio ou grande porte, qualquer ramo de atividade precisa da contabilidade, não importa qual seja. A contabilidade é uma atividade moderna e necessária pois auxilia, se utilizada corretamente, com maestria as entidades a alcançarem os seus objetivos.

Nascimento et al (2009 p. 5) afirma que:

A educação continuada é um processo de qualificação profissional que pode ser planejado para atender as demandas do mercado e as necessidades que o profissional sente na medida em que vão acontecendo mudanças nos procedimentos de trabalho.” O autor ainda complementa que a Educação Continuada se torna “[...] indispensável a todos profissionais, independente da área em que atuam [...].

Muitas competências que são exigidas pelas instituições de ensino, e conseqüentemente no mercado de trabalho, podem ser desenvolvidas através das modalidades da educação continuada como cursos, especializações, minicursos, seminários ou conferências, tendo como maior obstáculo para realização a indisponibilidade de tempo caracterizada pela jornada de trabalho para atender às demandas do dia a dia aliada ao fato da maioria dos cursos ofertados pelas instituições credenciadas serem realizados em horários comercial, ou seja, horário de trabalho, o que limita a participação de profissionais.

2.3. O processo de avaliação em sala de aula

Tratar de avaliação dentro do espaço-tempo de sala de aula não é uma tarefa fácil, pois em torno deste assunto existem muitas divergências de opiniões entre os professores. O que se pretende trabalhar não é uma “receita pronta”, ou impor algum ponto de vista acerca deste espinhoso tema, mas sim apresentar e discutir alguns pontos que envolvem esta temática. Percebe-se que o processo de avaliação é uma prática extremamente importante em todo o processo que o ensino/aprendizagem, em função disso, se faz necessário ter um profundo conhecimento acerca dessa prática e sobre tudo ter consciência de suas consequências no processo de atua em sala de aula.

Se faz importante, no contexto atual, tratar da avaliação educacional nas salas de aula, o professor deve fazer um acompanhamento dos alunos em sua sala de aula ao longo do desenvolvimento de seu trabalho, com o intuito de avaliar a evolução do aprendizado do discente. A avaliação a ser desenvolvida pelos professores em classe deve receber um olhar mais crítico pois, pouca ou nenhuma orientação, se dá nos cursos de formação de professores sobre esta tão importante parte do processo de ensino e aprendizagem dentro do espaço-tempo de sala de aula.

Acerca do processo de avaliação, se faz necessário ressaltar que uma de suas principais características é que o avaliador é o responsável direto pelo processo de avaliação executado. O próprio professor que trabalha com os alunos deve ser o que avalia, pois uma terceira pessoa, por não estar no convívio, pode não identificar corretamente se o aluno adquiriu certa competência ou habilidade.

Avaliar implica a necessidade de se entender que o processo de avaliação em sala de aula deve ser uma atividade contínua e integrada às atividades de ensino, algo que possui ligação com estas atividades.

Qualquer avaliação dentro do espaço de sala de aula deve fazer sentido, para isso, a avaliação em sala de aula deve ser bem fundamentada nos conteúdos ministrados, todo este trabalho e meios avaliativos para sala de aula exige do professor um grande tempo de dedicação, para poder assim, ser executado com excelência. O processo de avaliação deve ser muito claro para que o aluno tenha sempre em mente, de forma clara, qual critério foi utilizado pelo professor no momento de avaliação e da atribuição a “nota” do discente.

Para Sant’Anna (1995, p. 29-30) a avaliação é:

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático.

Libâneo (1994, p. 195) expõe que:

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação as quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar.

Para desenvolver uma avaliação coerente, o professor precisa sempre ter em mente que se faz necessário conhecer as especificidades de cada aluno, suas características, se faz necessário entender que nem todos são iguais e que cada um deve ser avaliado individualmente, de acordo com as suas habilidades.

Quando o professor projeta o planejamento inicial de seu trabalho, os instrumentos de avaliação necessitam estar prontos, pois assim podem ser utilizados durante o processo. Estes instrumentos devem estar aptos a possibilitar uma significativa análise e oferecer dados que possibilitem identificar os avanços ou dificuldades dos discentes, pois desta forma, o docente pode fazer intervenções caso julgue necessário, tendo sempre como objetivo ajudar os alunos a melhorarem ou vencerem determinados obstáculos. A avaliação necessita estar relacionada objetivamente ao processo de ensino-aprendizagem, por isso, a utilização de uma variedade de instrumentos possibilita a inclusão dos alunos neste processo.

3. Metodologia

Qualquer pesquisa que tenha sido elaborada por alguém tem como fator motivacional uma inquietação com relação a algum tema que se queira conhecer mais, e com o objetivo de saber mais sobre algo, se busca ampliar conhecimentos e, desta forma, se obter soluções para algum problema. Quando se trata de uma pesquisa científica, se faz necessário utilizar meios científicos, técnicas reconhecidas e fundamentadas, para poder assim, se encontrar resultados satisfatórios. De acordo com Vergara (2003, p. 12) o “método científico é um caminho, uma forma, uma lógica de pensamento”, ou seja, pesquisar é seguir um caminho lógico, racional e científico.

O presente capítulo mostra a construção da metodologia da tese que optamos por trabalhar, que exhibe como indagação científica o estudo da temática: “**SER PROFESSOR CONTADOR NO CURSO DE FORMAÇÃO DE CONTADORES**”. Diante de tal fato, foi apresentado o contexto da atividade docente, as competências requeridas do docente para atuar dentro do espaço-tempo de sala de aula.

A metodologia foi desenvolvida através de uma pesquisa descritiva tendo como objetivo geral: Promover uma análise crítico-reflexiva acerca dos requisitos necessários para que o contador que atua como professor na transposição didática dos conteúdos contidos currículo do Curso de ciências Contábeis possa atuar de forma eficiente.

Neste sentido, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, pois foi realizada através da análise de diferentes variáveis, tais como: Abordagem do referencial teórico sobre o que é ser professor, instrumentos de avaliação, entre outros. O presente trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica, e para auxiliar no desenvolvimento teórico foram necessárias à utilização de livros, publicações e legislações que tratam do assunto sobre ser professor e suas práticas. Todas as ferramentas citadas contribuíram de forma significativa para a pesquisa, pois propiciaram o desenvolvimento de conteúdos para um melhor entendimento sobre o assunto apresentando. Além disso, serviu de fundamento para o alcance do objetivo, além de responder a problemática da pesquisa.

4. Análise e interpretação dos dados

Neste momento será apresentado e analisado os resultados da pesquisa, que foram produzidos a partir dos instrumentos de coleta de dados realizados em livros e outros materiais já citados anteriormente. Deste modo, se discute sobre os quesitos necessários para o docente atuar dentro do espaço de sala de aula. Desta forma, se considera que os dados coletados proporcionaram a construção de reflexões adequadas para se conduzir a investigação. Com o objetivo de analisar os resultados com maior eficiência e eficácia, foi efetuado um levantamento teórico sobre a contabilidade e os possíveis requisitos necessários para que o professor possa atuar corretamente dentro do espaço-tempo de sala de aula.

Em relação ao objetivo geral que se tratava de promover uma análise crítico-reflexiva acerca dos requisitos necessários para que o contador que atua como professor na transposição didática dos conteúdos contidos currículo do Curso de ciências Contábeis possa atuar de forma eficiente. Foi destacado que para uma atuação eficiente o professor precisa ter uma excelente didática para poder difundir o conhecimento da melhor forma possível aos seus alunos, vale ressaltar que não adianta elaborar um excelente material se o mesmo não for apresentado de uma forma adequada, e junto a isso, para que o professor possa fazer adequadamente a transposição do saber dentro de sala, o mesmo precisa ter um processo de avaliação que vá além de passar provas, o docente precisa utilizar métodos de avaliação que realmente possam direcionar o discente à verdadeira utilização do conhecimento adquirido.

Com relação ao primeiro objetivo específico, dentro do trabalho foi abordado um referencial teórico que se pensou ser adequado para trazer luz sobre o assunto de como um contador pode atuar de forma satisfatória como professor dentro do espaço-tempo de sala de aula. Com relação ao segundo objetivo específico, este trabalho trouxe a sugestão da formação continuada como ferramenta para que o profissional contábil possa melhorar constantemente suas práticas pedagógicas dentro do espaço-tempo de sala de aula.

Nas instituições de ensino, já se compreende que as formas de ensinar passaram por mudanças, seja no quesito de estrutura, conteúdos programáticos e até mesmo o perfil dos alunos. Tendo em vista esta realidade, os docentes necessitam verdadeiramente cooperar entre si e juntar esforços para fazer com que, de forma plena, se alcance todos os frutos almejados com o ensino difundido.

5. Considerações finais

Tratando sempre com respeito a diversidade que existe dentro das instituições de ensino, seja no saber docente, profissionais, métodos de avaliação ou cooperação, quando os profissionais possuem o mesmo objetivo e tem competência na prática docente, a instituição consegue construir um caminho de excelência no processo de ensino e aprendizagem, e com isso, a mesma será capaz – possivelmente, de deixar um legado positivo na construção dos novos profissionais que irão ingressar no mercado de trabalho, e desta forma, pode-se ter a certeza de que a próxima geração, certamente, fará um trabalho mais excelente que a geração anterior e que surgirá uma classe de profissionais forte e qualificada que não terá do que se envergonhar.

6. Referências

- Bibiano, Bianca. (2010). *Autoavaliação: como ajudar seus alunos nesse processo*. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/autoavaliacao-comoajudar-seus-alunos-nesseprocesso-planejamento-538875.shtml>>. Acesso em: 4 maio 2019.
- Caldeira, Anna M. (2000). Salgueiro. *Ressignificando a avaliação escolar*. In: Comissão permanente de avaliação institucional: UFMG-PAIUB, (Cadernos de avaliação -3). Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, p. 122- 129.
- Costa, Cristina. (2005). *Sociologia: introdução à ciência da Sociedade*. 3. ed. São Paulo: Moderna.
- Chalita, Gabriel. (2001). *Educação: a solução está no afeto*. 6º ed. São Paulo: Gente.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 49º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas.
- Gonsalves, Elisa Pereira. (2009). *Educação Biocêntrica: o presente de Rolando Toro para o Pensamento pedagógico*. 2º ed. Editora Universitária-UFPB.
- Haydt, Regina Cazaux. (2000). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Ática.
- Hoffmann, Jussara M. L. (1991). *Avaliação: mito e desafio, uma perspectiva construtivista*. Educação e realidade, Porto Alegre: Mediação.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J.C. (2010). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 12. ed. São Paulo: Cortez.
- Niveiros, S. I.; Nascimento; L. F.; Arenhardt, R. L. (2009). *Educação Continuada como instrumento de Atualização Permanente do Profissional Contábil em Rondonópolis – MT*. In: Congresso UFSC de Iniciação Científica em Contabilidade, 3.
- Pelizzari, A. et al. (2002). *Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel*. Revista PEC.
- Ribeiro Filho, José Francisco; Lopes, Jorge; Pederneiras, Marcleide (Org.) (2009). *Estudando Teoria da Contabilidade*. São Paulo, Ed. Atlas.
- Sant’Anna, I. M. (1995). *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes.
- Santos, R. A. de Oliveira. (2008). *Representações Sociais De Ser Professor Em Espaço Hospitalar*. Dissertação (Mestrado). Universidade Estácio de Sá. Rio de janeiro.
- Vergara, S. (2003). *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. 4 ed. São Paulo: Atlas.

UMA REFLEXÃO DAS PRÁTICAS EDUCACIONAIS CANADENSE: INTERCÂMBIO BRASIL X CANADÁ

Lobo da Silva, Rosimary

Pós-doutorado em Gestão e Inovação Educativa

Ortiz Jimenez, Luis

Universidad de Almería (España)

Resumo

Este estudo advém de uma reflexão provinda de um intercâmbio entre Brasil e Canadá (CAPES e CICA), em que professores do Brasil em diversas áreas de conhecimento participaram de uma imersão cultural e educacional em terras Canadenses, intitulada de: Programa de Formação de Professores da Educação Básica no Canadá. Imersão esta que realizou-se nos meses de Julho e Agosto em Ontário com a carga horária de 218 horas de estudo, onde os docentes puderam estudar: Inglês como segunda língua; O sistema de educação Canadense; Aprendizagem centrada no aluno; A classe inclusiva; Gestão em sala de aula e Práticas reflexivas online. Este intercâmbio teve o objetivo de co/reconhecer à educação Canadense para possíveis mesclagens ao projeto educacional a qual os docentes construíram para aplicarem na educação brasileira em suas práticas cotidianas. As questões norteadoras que surgiram foram: A educação Canadense pode servir como referência aos parâmetros educacionais Brasileiro? Como mesclar a educação canadense ao projeto educacional a ser aplicado no Brasil? Como seria o comportamento dos discentes mediante as ações canadenses inseridas no projeto? Estes questionamentos serão respondidos na aplicabilidade do projeto já mesclado com o aprendido sobre a educação canadense, o qual acontecerá no ano de 2020, nas escolas: Municipal de Ensino Fundamental Parque das Palmeiras (Marituba-Pará) e Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anna Barreau Mininéia localizada na Ilha de Mosqueiro em Belém do Pará.

Palavras-chave: Reflexão, Práticas Educacionais, Intercâmbio, Brasil e Canadá

Abstract:

This study comes from a reflection provided by an interchange between Brazil and Canada (CAPES and CICA), where Brazilian teachers at diverse areas of knowledge made part of a cultural and educational immersion in Canadian lands, titled of: Basic Education Teachers Formation Program in Canada. This immersion was realized at 2019's July and August in Ontario with a 218 hours of workload, where the teachers could study: English as a second language; The Canadian education system; Centered learning on the student; The inclusive class; Classroom management and Online Reflective Practices. This interchange had the objective of knowing and recognizing the Canadian education to a possible merge with the educational project which teachers built to apply in Brazilian education at their day by day practices. May the Canadian education suits as a reference for the Brazilian educational parameters? How to merge the Canadian education with the educational project to be applied in Brazil? What would it be the teachers' behavior towards the Canadian actions inserted in

the project? Those questions will be answered by the applicability of the already merged project into the Canadian education learning, which will happen at 2020, in the schools: Municipal School of Fundamental Studies Parque das Palmeiras (Marituba - PA), and Infant and Fundamental Education School Anna Barreau Mininéia located on the Mosqueiro Island in Belém, Pará.

Keywords: *Reflection, Educational Practices, Interchange, Brazil and Canada.*

1. Introdução

A educação para muitos pode ser visto como uma área de extrema dificuldade, devido aos fatores de interferência sociais que desencadeiam neste processo, debilidades estas, que também podem ser pontos de superação e possibilidades de ousar buscar alternativas de superação dos problemas, neste contexto, ainda pode-se perceber um grau de sujeitos que não deixam de acreditar que a educação possui o poder de emancipação e pode provocar na sociedade a vontade de se romper com o estereótipo que sustenta as ações de desigualdade, preconceito e discriminação.

Este estudo surgiu de um intercâmbio educacional realizado da parceria entre o Brasil- CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e o Canadá, Colleges and Institutes Canadá (CICan), o qual possibilitou professores de várias parte do Brasil, e das diversas modalidades de Ensino a construírem seus projetos educacionais e ao submeterem ao processo classificatório da CAPES, tendo assim a possibilidade de estudarem, no âmbito do Programa de Formação de Professores da Educação Básica no Canadá.

O referido curso aconteceu nos meses de julho e agosto do ano de 2019, no Niagara College, em Ontário-Canadá, com a carga horária de 218 horas, tendo como currículo 1- Inglês como segunda língua; 2- O sistema de educação Canadense; 3- Aprendizagem centrada no aluno; 4- A classe inclusiva; 5- Gestão em sala de aula e 6- Práticas reflexivas online.

Para tanto o referido intercâmbio buscou o objetivo de co/reconhecer a educação Canadense para possíveis mesclagens e aperfeiçoamento do projeto educacional aos quais os docentes construíram para sua aplicabilidade na educação brasileira. Todavia, refletir sobre uma educação que tem dado certo aos padrões canadenses no sentido de suprir o que a sociedade necessita e parâmetros mundiais referente às avaliações internacionais.

Diante do exposto levanta-se como questões norteadoras: 1- A educação Canadense pode servir como referência aos parâmetros educacionais Brasileiro? 2- Como mesclar a educação canadense ao projeto educacional a ser aplicado no Brasil? 3- Como seria o comportamento dos discentes mediante as ações canadenses inseridas no projeto?

Vale dizer que estas questões serão respondidas na aplicabilidade do projeto já mesclado com o aprendido sobre a educação canadense, o qual acontecerá no ano de 2020, nas escolas: Municipal de Ensino Fundamental Parque das Palmeiras (Marituba-Pará) e Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anna Barreau Mininéia localizada na Ilha de Mosqueiro em Belém do Pará.

Esta pesquisa será em primeira instância Bibliográfica e fundamentada em livros, periódicos, artigos e nos fascículos estudados no Canadá, com um enfoque qualitativo discursivo, cuja aplicabilidade será em uma segunda fase de campo, em que será analisada, descrita e socializada.

2. Metodologia

Este estudo reflexivo advém dos conhecimentos adquiridos referente a educação Canadense in situ, ao qual buscou-sena prática, fundamentada a teoria vivenciar a educação proporcionada a sociedade canadense nesse período de intercâmbio. Os professores que participaram do programa realizaram visitas as escolas públicas e conveniadas, bem como fizeram a imersão cultural, ao qual viveram como "Canadenses" dois meses que ali estiveram.

Participaram de atividades extras classes como: Um dia nas Cataratas do Niágara; visita aos vinhedos e reunião em fogueiras, para compreenderem como as famílias reúnem-se para confraternizar, um dia de Movie, dia de Cooking Class para entenderem que os alunos precisam aprender através da experimentação em que os afazeres domésticos servirão para suas vidas; participaram de uma Gincana cultural em que tiveram a oportunidade de experimentar várias tarefas na localidade de London, e uma delas foi vivenciar a cultura da coletividade e solidariedade em que puderam exercer a solidariedade, ofertando algo a alguém na rua, fizeram canoagem no canal de Welland; um dia em Toronto ao qual tiveram a oportunidade de tem uma visão panorâmica na La tour CN Tower; visitaram o forte, para presenciarem como foi a guerra no Canadá, também uma das atividades incríveis fora visitação ao parque Canadá Wonderland, onde puderam experimentar uma voltar aos tempos de infância e divertirem-se como crianças.

Todas essas atividades nos levaram ao entendimento da necessidade da ludicidade em sala de aula, todavia que o aluno precisa experimentar; viver e aprender de forma significativa.

Com as aulas nós docentes aprendemos e solidificaram alguns conhecimentos que já tinham pertinente ao processo de ensino e aprendizagem. Ao participarmos de "painéis", espécie de palestras com professores da educação inclusiva, professores aposentados e na ativa, formadores de docentes, pudemos perceber a organização de cada docente e como caminham com a tecnologia a seu favor. Professores que nos mostraram em suas falas a felicidade de serem docentes, da valorização que recebem e da união de classe que possuem amparados por um fortíssimo sindicato.

2.1. O sistema de educação canadense

Em uma visão geral, o estudo sobre o sistema educacional canadense abrangeu escolas públicas e privadas em seus níveis educacionais. Convém dizer que a educação no Canadá é de responsabilidade das províncias e o curso ao qual participamos concentrou-se na regulamentação do ministério de Ontário.

A educação canadense está pautada na aprendizagem do século XXI, em que: a) O ponto de partida é aluno; b) O docente tem paixão em ensinar; c) A escola busca que os alunos levem o conhecimento a sua realidade; d) Os docentes são influenciadores aos alunos; e) A educação vai além de um sistema que leve o aluno ler, escrever, decorar...chegando a primar pela aprendizagem significativa; e) Agenda diária é densa e com produções; f) Entrelaçamento das disciplinas com temas como consciência global, instrução financeira, economia empresarial e empreendedora, consciência cívica, saúde e consciência ambiental; g) habilidades de aprendizagem e inovação; h) conhecimento sobre tecnologia da informação e comunicação; i) preparação para vida e para o trabalho e etc.

As línguas oficiais no Canadá são: Inglês, como primeira e Francês, como segunda língua, logo a educação inicia-se: de 1-3 anos em creches privadas conhecidas como Daycare/garderie; dos 04-05 anos pré-escola em escolas públicas, mas sem obrigatoriedade e dos 06-11 anos a

escola primária, equivalente ao fundamental no Brasil (elementar School), sendo obrigatória e integral, continuando de 12-14 (Middle School), dos 15-17/18 anos (High School); acima de 18 anos o College (tecnólogo) e as universidades que são particulares. Na maioria das províncias o estudo obrigatório em sua totalidade abrange 12 anos. Ontário possui aproximadamente 93% de escolas públicas e 7% de escolas particulares.

Vale dizer que as verbas educacionais são advindas dos impostos prediais que retornam em benefícios a população e grande parte dele é destinado a educação. O governo canadense dedica aproximadamente 6% de seu Produto Interno Bruto (PIB) a educação. Os formatos de organização das salas de aula são em semicírculos, sendo o uniforme obrigatório apenas nas escolas Católicas. As atividades escolares iniciam-se às 08h30min horas aproximadamente e vão até às 15h00, proporcionando assim uma integralidade escolar em que as crianças realizam suas refeições e atividades esportivas nela. É importante dizer que em todas as escolas os pais exercem uma espécie de voluntariado para ajudar na educação dos filhos. A educação canadense segundo os fascículos do Program for Brazilian Basic Education Teachers (2019, p. 23) baseada nos estudos de Patrick Goertz, visa:

Uma educação centrada na integração tecnológica, no ambiente colaborativo, oportunidade para expressão criativa, justificativa para as respostas, escrever para refletir, metodologias centradas na resolução de problemas, aprendizagem prática, o professor como facilitador e a avaliação transparente.

Assim o professor está com seu papel em transformação neste século, o docente deve ter habilidades e conhecimentos, isto é, a arte do ensino para que abstrair e mediar os conhecimentos pertinentes a vida de seus educandos, todavia, adentrar as necessidades culturais da atualidade. Na aprendizagem da primeira infância deve ser estimulado o raciocínio lógico através dos jogos, oportunizando a criança ao desenvolvimento da capacidade investigativa e a busca de solução de problemas. Com relação a carreira do professor a sua preparação é realizada pelas universidades, apenas no norte canadense as escolas técnicas em parceria as universidades oferecem treinamento aos docentes.

No período do verão os professores na ativa têm a possibilidade de repensarem o ano letivo e reestruturarem suas atividades, no sentido de melhorar suas práticas no intuito de criar melhores inspirações aos discentes no ato da aprendizagem.

2.2. Aprendizagem centrada no aluno

A aprendizagem centrada no aluno para do Program for Brazilian Basic Education Teachers (2019, p. 21) baseada nas ideias de Rogers (1983) e definida por Mary Ann Corley, “... é uma abordagem em que os alunos e professores escolhem não apenas o que querem estudar, mas também como e porque este tema pode ser de seu interesse, os alunos compartilham a responsabilidade de administrar o aprendizado junto ao docente”, diferente da educação orientada pelo aluno, em que os “próprios discentes administram seus conhecimentos, suas escolhas, o professor orienta seus de acordo com a necessidade de informações”.

Na aprendizagem centrada pelo aluno, a avaliação é feita de diferentes maneiras, o conhecimento caminha junto a experimentação, o aluno participa do planejamento, toma decisões coletivas, os discentes são incentivados a autoavaliação, desenvolvem estratégias de aprendizagem e atividades com seus pares e etc. Com relação aos docentes, eles auxiliam os

alunos nos trabalhos com pares produtivos, criam estratégias de atividades que estimulem o raciocínio lógico, bem como as tarefas significativas aos discentes. Uma das atividades bastante relevante é o trabalho com projetos.

A pedagogia de projetos em sua essência, para as vivências estudantis canadenses apresenta-se como uma iniciação científica devido à possibilidade de discutir uma problemática, levantar hipóteses e estratégias de amenização ou solução dos problemas. Esta é uma estratégia que faz com que o aluno, envolva-se, explore, explique, elabore e avalie (modelo em inglês 5Es).

Andrew Miller em Program for Brazilian Basic Education Teachers (2019, p. 79) evidencia estratégias de instrução para aprendizagem baseada em projetos (PBL), dentre elas tem-se: a) diferenciar o trabalho em equipe de forma heterogênea para que com o convívio com grupos diferentes se aprenda em meio à diversidade; b) reflexão e definição de metas que possibilita a reflexão sobre as atividades desenvolvidas; c) pequenas aulas centros de recursos, que configura-se na gestão de classe para evitar desperdício de tempo, d) voz e definição dos produtos ao qual possibilita a escolha de como eles vão proceder e realizar suas ações, e) diferença através da avaliação formativa que tanto podem ser iguais quanto diferentes a todos os alunos, chegando a avaliação sumativa e de formas variadas, f) equilíbrio entre trabalho em equipe e individual que prima pela coletividade e colaboração, entendendo que se aprende sozinho, mas se melhora os conhecimentos mais ainda em equipe.

Quando se fala em aprendizagem experimental ou solução de problemas pensa-se em aprendizagem baseado em projetos, com imaginação e tentativas de acertos, todavia os experimentos contribuem para a construção do conhecimento prático, prazeroso e real. Não se pode esquecer que na pedagogia experimental sempre deve-se ter em mente os objetivos traçados e as estratégias para se alcançá-los, com fluências de ideias coletivas e reflexões avaliativas constantes.

A avaliação na aprendizagem centrada no aluno se mostra de forma clara e precisa; ferramenta esta, que estabelece critérios e parâmetros reais do que se quer alcançar, ajudando assim o aluno a compreender a essência da aprendizagem, também possibilita o exercício da autoavaliação, o entendimento dos níveis de desempenho, progressão e etc. Não se deve esquecer que os projetos devem surgir de questões pertinentes as vivências dos discentes, logo ele deve acontecer com as junções de disciplinas, isto, é, de forma integrada e interdisciplinar, e que estas ciências apresentem-se significativas na aprendizagem dos mesmos. A educação nesta ótica revela-se como uma maneira de auxiliar o aluno a torna-se melhor preparado para o enfrentamento de sua realidade, bem como a possibilidade de sentir segurança no espaço educacional, no que tange a preparação de sua formação acadêmica e social.

Segundo Rebeca Alberin Program for Brazilian Basic Education Teachers (2019, p. 23), para que a escola torne-se um ambiente seguro para o aluno é fundamental que: Se construa um senso de comunidade no decorrer do ano letivo; que os trabalhos dos alunos possam ser socializados; o estabelecimento do que não é negociável; que o docente possa admitir quando não souber das coisas ou fatos; que leia para e com os alunos; que o professor mostre-se calmo em todos os momentos; criar situações onde o aluno exerça a bondade e o docente possua a possibilidade de circular na sala; saiba lidar com os ressentimentos entre alunos; que o docente crie a prática de escrever com os discentes; modelar a vulnerabilidade em que os alunos possam

escrever suas dificuldades; acompanhar o que não é negociável, enfatizando as consequências; construir a cultura do sorriso; proporcionar aos alunos a oportunidade de resolver seus próprios problemas; modelar a paciência; ofertar opções; manter as vibrações positivas; sentar com os alunos; vivenciar a arte e a música para alimentar a sensibilidade e etc.

Não se deve esquecer que tais ações necessitam ser avaliadas e redimensionadas quando precisar. Em uma ótica dos princípios orientadores da aprendizagem a avaliação a UDL (Universal Design for Learning) apresenta dicas importantes para que o ato de avaliar seja visto como um processo e não instrumento de punição, dentre eles a construção comunitária de práticas que apoiam as modificações curriculares; a reflexão sobre as avaliações sumativas; o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem e avaliação; o compartilhamento dos critérios avaliativos; considerar os princípios da UDL (envolver, representar, agir e expressar); a eliminação de barreiras desnecessárias; incluir avaliações formativas; oferecer oportunidades autênticas para avaliar e o estabelecimento de metas ao aprendizado.

É importante dizer que, realizar tais tarefas não é algo tão simples, mas com o auxílio dos pais e comunidade escolar de uma forma geral, neste ciclo de parcerias o espaço educacional tornar-se-á um ambiente prazeroso, coletivo, onde todos estarão assumindo suas responsabilidades, corroborando para garantir que a educação atenda às necessidades de todos.

3. Análise e discussões

O presente estudo realizado no Canadá possibilitou a reflexão da prática docente, todavia em uma visão mais singular e com a participação no programa reacendi a paixão de ensinar e compreendi que evoluir em um sistema como ao do Brasil que possui um contexto histórico pautado na escrita e na decodificação é preciso ter muita força para mudar esta concepção e buscar uma pedagogia da experimentação.

Reafirmei o pensamento de que as mudanças começam por cada um, todavia, aprendi que vale a pena celebrar o sucesso dos alunos como ponto de exemplo para outros, reforcei a concepção que na aprendizagem autônoma o aluno vivencia a cidadania desde cedo, sem esperar o futuro, que o planejamento pedagógico é importante que seja construído com os pares, principalmente que a formação continuada deve ser uma constante na vida dos professores, que a avaliação deve ser clara e precisa e os alunos necessitam saber no que estão sendo avaliados, principalmente que os critérios de Rubric devem ser Holísticos e Analíticos.

Aprendi que na metodologia ativa, as tecnologias são ferramentas cruciais, e que os projetos devem ser construídos com os alunos e no decorrer do desenvolvimento do mesmo deve ser redimensionado, reafirmei a concepção de que a educação é a única forma de gerar desenvolvimento do homem e para o homem, refleti inúmeras vezes a necessidade da pedagogia do voluntariado, pois essas ações nos tornam mais humanos, e um ambiente cooperativo torna o trabalho mais leve para todos.

Uma das reflexões que mais chamou-me atenção foi que no Canadá se trabalha a pedagogia de projetos no intuito de estimular os alunos a resolverem problemas, já o Brasil trabalha a pedagogia de projetos no intuito de amenizar os tantos problemas que tem. Portanto, aprendi que mesmo a educação centrada no aluno o professor é primordial para mediar os conhecimentos em sala, e um ponto chave na educação Canadense é a valorização e o respeito ao professor.

Contudo, aprendi que na aprendizagem o importante é proporcionar diversas possibilidades aos alunos, mostrar vários caminhos para que eles possam tomar suas próprias decisões, todavia estimular as competências investigativas, para que no âmbito de um problema tenham capacidades de resolvê-los.

Não posso esquecer que reafirmei o entendimento de gerenciamento em sala de aula, com regras, expectativas, fronteiras, códigos de condutas, para que ninguém possa ultrapassar os limites e neste relacionamento de respeito, conexão, valorização ambiente positivo, espaço seguro o conhecimento possa ser construído e reconstruído.

Quando se fala em conhecimento com os pares, vi tantos projetos magníficos que cheguei a duvidar da qualidade do meu, porém com o tempo aprendi que ele é importante para minha realidade e cada uma para a sua, todavia que minhas preocupações também são de muitos professores pelo Brasil a fora, e quando socializamos os projetos com a turma vi as mesmas problemáticas que vivencio, dentre elas a falta da proficiência da leitura e da escrita, a importância da construção identitária da criança, as tecnologias como ferramenta de extrema importância nas práticas pedagógicas para a efetivação da aprendizagem, a importância do afeto e das competências socioemocionais, jogos cooperativos, estratégias metacognitivas de leituras, a importância das brincadeiras na educação infantil, conto e leituras dramáticas como protagonistas do processo de letramento, metodologias ativas no combate ao analfabetismo, a produção autobiográfica para fortalecer as potencialidades das práticas educativas inclusivas, o empreendedorismo e a sustentabilidade como ferramenta de combate à evasão escolar, rodas de falar, pensar, criar e fazer nos espaços de aprendizagem, danças folclóricas e a aprendizagem, vivências na Matemática, imagem na infância com um olhar no desenho infantil e o meu que nada mais é que a importância do desenvolvimento da Leitura e da Escrita através dos Gêneros Textuais.

Estes projetos nos mostraram a preocupação dos docentes com temáticas importantes a aprendizagem dos alunos, porém nem tudo depende do professor, existem ações que são de responsabilidades dos governantes, dos pais, dos próprios alunos e se cada um fizer sua parte, teremos uma educação que atenda às necessidades dos próprios discentes, possibilitando a construção de um país menos conflituoso e mais humano.

Finalizo estas poucas linhas com a sensação de que apesar de muitos erros em minha prática, sempre caminhei rumo a uma educação experimental, humana, lúdica... Porém as barreiras socioeducacionais me frearam algumas vezes, mas com tudo que experienciei no Canadá eu retorno a minha prática com forças e com garra de continuar lutando por uma educação de qualidade e por um país que um dia possa ser menos desigual.

Evidencio neste, que políticas públicas devem ser estabelecidas referentes ao processo educacional, notadamente a ida de 101 professores de todo o Brasil ao Canadá, pois sozinhos em nossos municípios não teremos forças no intuito de tomar uma proporção ao qual deveria ter, uma vez que foram dois meses de aprendizado e de gastos com o corpo docente, porém esta devolutiva ganharia bem mais forças de o próprio Governo Federal abraçasse a causa. Mesmo assim em nosso contexto escolar e em nossas singularidades tentaremos colocar em prática o projeto ao qual nos propusemos realizar, todavia, mesclado com atividades aprendidas e reforçadas no Canadá.

Não posso negar que muitas atividades os docentes brasileiros já realizam em sala de aula, porém em outra estrutura, outra realidade se torna notório e evidente, a criatividade dos professores brasileiros, que com tantas dificuldades e com tão poucos recursos e estruturas possuem a facilidade de mediar o conhecimento com tanta destreza.

Com relação à realidade Brasileira comparada ao Canadá se vê um abismo muito grande, em termos de estrutura, quando visitamos escolas conveniadas, Católicas, Privadas e Públicas o espanto foi tamanho. As salas de aula das escolas públicas eram espécies de casas em miniaturas, com banheiros em cada sala, televisão, fones de ouvido para as crianças, sofás, jogos, pias, muitos livros a disposição, materiais para experimentos e isso desde a educação infantil. Escolas com lindas quadras, salas de experimentos, espaço de recreação, que talvez nem precisasse que uma sala de aula tem tantos recursos que outros espaços se tornam “supérfluos”.

4. Considerações finais

O aprendizado que tivemos foi de forma singular víamos a organização e o cuidado um com os outros. O país é adaptado com acessibilidade, porém ainda estão caminhando a uma sociedade inclusiva, pudemos perceber que em algumas práticas inclusivas escolares o Brasil está à frente, porém sem ter um currículo inclusivo e sim adaptado, mas tanto para o Canadá quanto para o Brasil, as práticas inclusivas ainda precisam ser melhoradas, pois ainda o Canadá possui salas só com alunos com necessidades especiais.

Como sugestão, o ideal era esse grupo ou a CAPES montasse um material mais estruturado e mesclado com nossa realidade para esses docentes que foram ao Canadá pudessem ser os formadores de outros nas secretarias dos estados e municípios e assim tornando-se agentes multiplicadores, pois assim ganharíamos mais forças em multiplicar o vasto conhecimento apreendido no Canadá.

Não posso negar que as principais contribuições do curso em minha atuação pedagógica são diversas, dentre elas o entendimento que a pedagogia autêntica o interessante é ofertar possibilidades para que os alunos tenham suas próprias escolhas, e na educação centrada no aluno o docente é mediador do conhecimento e o aluno protagonista do processo, sendo ele o construtor de seu conhecimento, em que através dos experimentos mediado pelo docente ele poderá aprender de forma mais significativa, aprendi e quero vivenciar na minha escola e pedagogia do voluntariado, redimensionar o processo avaliativo, de forma diagnóstica, aquela que vai me possibilitar saber o que os alunos já sabem, a avaliação formativa, isto é aquela que busca através de instrumentos e relatórios acompanhar o processo e a Sumativa, aquela em que através da súmula chegue ao resultado do conhecimento dos alunos.

Neste contexto, volto a evidenciar a importância da descentralização de competências, e quando falo competências digo da responsabilidade que cada interator possui neste processo educacional, para que possamos ter maiores êxitos, por conseguinte uma sociedade letrada, esclarecida e mais sensível.

5. Referências

- ABNT. (2011). Informação e Documentação-Trabalhos Acadêmicos. Brasil.
- Aranda, T. J. C.; Fernández A, H. Et González J. A. Torres. (2011) *Manual para a Elaboração de Teses de Mestrado e Doutorado*. Espanha: 1ª ed. IBEG/ DIEA.
- CAPES, Niagara College (2019). *Program for Brazilian Basic Education Teachers: Gerenciamento de sala de aula*. Canadá
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. de A. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. Atlas: São Paulo.
- _____, Niagara College (2019). *Program for Brazilian Basic Education Teachers: Sistema Educacional Canadense*. Canadá
- _____, Niagara College (2019). *Program for Brazilian Basic Education Teachers: Aprendizagem Centrada no Aluno*. Canadá