



**A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO
AMBIENTAL DIANTE DA
PROBLEMÁTICA ATUAL**

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O MANEJO
E GERENCIAMENTO DOS RESÍDUOS
SÓLIDOS URBANOS**

REVISTA

ISSN: 2177-8574,

SCIENTIFIC MAGAZINE

ANO: XXI, V. 15. - Nº 140/MARÇO- 2022

**A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA INCLUSÃO
ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

**AUTISMO: ESCOLA E FAMÍLIA UMA
UNIÃO POSSÍVEL**

**MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A
ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO**



APRESENTAÇÃO

A **SCIENTIFIC MAGAZINE (On-line)** com registro no **ISSN: 2177-8574**, composta pelo Conselho Editorial de pareceristas *ad hoc* e consultores sobre compreensibilidade, sendo publicada ininterruptamente desde 2006. É uma publicação eletrônica, mensal de caráter acadêmico, que tem o intuito de promover a divulgação de pesquisas, cumprindo a tríplice missão de proporcionar ensino, pesquisa e extensão de modo indissociável. Incentivando pesquisas e procura o envolvimento da comunidade acadêmica, tanto em nível de graduação pós-graduação *latu senso e estrito sensu* de interesse social, educacional, científico ou tecnológico.

Aceita artigos originais, não publicados anteriormente, bem como de autores da comunidade científica nacional e internacional. Publicam artigos, notas científicas, relatos de pesquisas, estudos teóricos, relatos de experiência profissional, resenhas e revisão de literatura nas diversas áreas do conhecimento científico, sempre a critério de sua Comissão Editorial e de acordo com o formato dos artigos publicados

Equipe Científica

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

- 1) **Procedimentos para Aceitação dos Artigos:** Os artigos enviados devem ser originais, isto é, não terem sido publicados em qualquer outro periódico ou coletânea no país. O procedimento adotado para aceitação definitiva será o seguinte:
 - a. **Primeira Etapa:** seleção dos artigos segundo critério de relevância e adequação às diretrizes editoriais. O Conselho Editorial constitui a instância responsável por essa etapa.
 - b. **Segunda Etapa:** parecer de qualidade a ser elaborado por pareceristas “ad hoc”. A Comissão Editorial e os consultores científicos, por eles indicados, compõem o filtro de qualidade responsável por essa etapa.
- 2) **Os pareceres comportam três possibilidades:**
 - a) aceitação integral;
 - b) aceitação com alterações;
 - c) recusa integral.
 - d) Em caso de recusa, o autor(es) receberá cópia do parecer do consultor.
 - e) Idiomas: Serão aceitos trabalhos redigidos em inglês ou preferencialmente em português. Trabalhos em outras línguas poderão ser aceitos, dependendo de consulta prévia ao Conselho Editorial.
- a. **As opiniões e conceitos contidos nos artigos** são de responsabilidade exclusiva do(s) autor(es).
- 3) **Tipos de trabalhos aceitos pela Revista:** serão aceitos trabalhos originais que se enquadrem nas seguintes categorias:
 - a. Artigos Científicos (máximo de 15 laudas);
 - 4) **Forma de Apresentação dos Artigos:** normas de documentação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e a norma de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os artigos devem ser encaminhados em editor de texto Word, em espaço duplo, em fonte tipo Arial, tamanho 12, a página deverá ser em formato A4, com formatação de margens superior e esquerda (3 cm) e inferior e direita (2 cm).
 - a. Todo artigo encaminhado à revista deve ser acompanhado de ficha assinada pelo(s) autor(es), onde esteja explicitada a intenção de submissão ou nova submissão do trabalho a publicação. Esta deve conter, ainda autorização para reformulação de linguagem, se necessária. Em caso de trabalho de autoria múltipla, a versão final deverá ser acompanhada de ficha assinada por todos os autores.
- 5) **A apresentação dos trabalhos deve seguir a seguinte ordem:**
 - i. Folha contendo apenas:
 - b. Título em português;
 - i. Folha contendo Resumo (redigido em parágrafo único, espaço simples e alinhamento justificado e Palavras-chave (mínimo 3 e máximo 5) para fins de indexação do trabalho. Devem ser escolhidas palavras que classifiquem o trabalho com precisão adequada, que permitam que ele seja recuperado junto com trabalhos semelhantes, e que possivelmente serão evocados por um pesquisador efetuando levantamento bibliográfico.
 - ii. Folha contendo Abstract e Key words, em inglês, compatível com o texto em português. O Abstract deve obedecer às mesmas especificações para a versão em português, seguido de Key words, compatíveis com as palavras-chave.

SCIENTIFIC MAGAZINE

Ano: XXI, V. 15, -Nº 140/Março- 2022
São Paulo. SP.

Publicação contínua

E-mail: scientificmagazine@hotmail.com

ISSN: 2177-8574

Versão online

Resumo português

Resumo inglês

Anual: 2006-2008. Semestral: 2009-2016. Quadrimestral: 2017- Mensal: 2018

Modo de acesso:

<http://scientificmagazine.com.br/>

A SCIENTIFIC MAGAZINE – (online)

Registro no **ISSN: 2177-8574**.

As opiniões emitidas nos textos publicados são de responsabilidade de seus respectivos autores.

Pareceristas ad hoc e consultores sobre compreensibilidade, sendo publicada ininterruptamente desde 2006.

DIRETORES

Prof. Ms. Mauricio Furlanetto

Prof. Dr. Jonas Ferreira Soutto

SECRETÁRIOS/EDUCACIONAIS

Ms. André Luís

Ms. Francisca Lira Schummer

ORGANIZADORES

Fabiana Catellan Erich

Walmir Chagas

Luiz Carlos Fabian

Revisão:

Joel Farias Pettiere

Angela Costa Filage

Marcondes Ferreira Lopes

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Rubens Ranzinny

Aparício Francis Ribeiro

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins

Prof. Dr. Fabio Marques Barros

Prof. Dr. José Contenatto

Prof. Dr. Luiz Paulo Barbosa

Prof. Dr. Marcos Silvestre Trivellato

Prof. Ms. Demetrio Casanova Mamani

Prof. Ms. Fábio Sabino de Sousa

Prof. Ms. Jair Pereira da Cruz

Prof^a Ms. Mara Cristina da Conceição

Profa. Doutoranda Rosana Erenice X. da Silva Lucas

Profa. Dra Paula Lerner Marques

Profa. Dra. Maria Antônia Costa Pereira

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Profa. Dra. Lemert Hernandez Paz

Profa. Esp. Juliana Luz Rodrigues

Profa. Dra. Pilar Castillo

Profa. Dra. Llena Sánchez

Profa. Dra. Ivet García Dussel

Profa. Dra. Esther Muñoz Carriego

COMISSÃO CIENTÍFICA

Prof^a. Esp. Edina Cristina Damazio Adão

Prof^a. Esp. Helena Mota da Silva

Prof^a. Esp. Mariza da Silva Santos

Prof^a. Esp. Silvana Carnaúba dos Santos

Prof^a. Esp. Sirlene Angela da Silva

Prof^a. Ms. Ana Maria Vieira da Silva

Prof^a. Ms. Dina Maura Rodrigues

Prof^a. Ms. Kátia Andréia de Oliveira

Brandão

Prof^a. Ms. Maria Luiza da Silva Ribeiro

Prof^a. Ms. Alciene Lopes dos Santos

Prof^a. Ms. Nelma Simone Santana Rosa

Prof^o. Doutorando Enezio Mariano da Costa

Prof^o. Esp. Abdo El Kadri

Prof^o. Esp. José Augusto Soares Abreu

Prof^o. Ms. Alan Corrêa da Silva

Prof^o. Ms. José Bráz Serra Silva

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O MANEJO E GERENCIAMENTO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS	7
Alan Corrêa da Silva.....	7
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	20
Nelma Simone Santana Rosa.....	20
REFLEXÃO SOBRE A ETNOMATEMÁTICA COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA	33
Alciene Lopes dos Santos	33
A PSICOPEDAGOGIA NO AMBIENTE ESCOLAR	49
Edina Cristina Damazio Adão.....	49
MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	65
Mariza da Silva Santos.....	65
PLANO DE AÇÃO DIREÇÃO ESCOLAR	78
Silvana Carnáuba dos Santos.....	78
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA IMPORTÂNCIA NA RELAÇÃO SUSTENTÁVEL: HOMEM-MEIO AMBIENTE	84
Alan Corrêa da Silva.....	84
A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	96
Dina Maura Rodrigues.....	96
VALORES ÉTICOS NA RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS EMPRESAS	108
Enezio Mariano da Costa.....	108
PRÁTICA DOCENTE: OS JOGOS NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO	127
Nelma Simone Santana Rosa.....	127
DIFICULDADE PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA ESCOLA ESTADUAL DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE ITACOATIARA/AM	138
Ana Maria Vieira da Silva.....	138
Alciene Lopes dos Santos	138
Maria Luiza da Silva Ribeiro.....	138
José Bráz Serra Silva	138
AUTISMO: ESCOLA E FAMÍLIA UMA UNIÃO POSSÍVEL	164
Edina Cristina Damazio Adão.....	164
Sirlene Angela da Silva	164
Kátia Andréia de Oliveira Brandão	164

Helena Mota da Silva	164
ETNOMATEMÁTICA: SUA IMPORTÂNCIA PARA UM PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM SIGNIFICADO SOCIAL E CULTURAL....	182
Alciene Lopes dos Santos	182
Ana Maria Vieira da Silva	182
Maria Luiza da Silva Ribeiro	182
José Bráz Serra Silva	182
PROJETO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE	198
Silvana Carnaúba dos Santo.....	198
Abdo El Kadri.....	198
José Augusto Soares Abreu	198
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIANTE DA PROBLEMÁTICA ATUAL.....	202
Alan Corrêa da Silva.....	202

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O MANEJO E GERENCIAMENTO DOS RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS

Alan Corrêa da Silva¹

RESUMO

Milhões de pneus são produzidos anualmente para atender a demanda global, associada ao aumento da geração de pneus usados. Sua gestão é um desafio, considerando que a disposição em aterros sanitários não é mais permitida em alguns países, entre outros motivos, devido à sua alta resistência biológica e química à degradação, portanto, seu manejo inadequado e falta de mecanismos de gestão, gera impactos na saúde e no meio ambiente. O objetivo da pesquisa procura demonstrar que por meio da Educação Ambiental é possível desenvolver junto aos alunos conhecimentos, valores, habilidades e competências para conservar seu meio ambiente. Foi realizado um estudo qualitativo, descritivo sobre a gestão de pneus usados, a fim de investigar aspectos relacionados ao seu descarte e gestão, bem como o conhecimento dos programas de pós-consumo, uso e cumprimento das normas ambientais vigentes, assim como a importância da prática de reciclagem tendo em vista que existe poucas fontes científicas abordando a viabilidade econômica desta. Assim, além de analisar esta viabilidade, também será abordado o elo entre a reciclagem e a educação ambiental. O estudo mostrou que em geral, para o avanço na gestão de pneus usados, recomenda-se o desenvolvimento de alternativas, de forma articulada, entre os diferentes atores diretamente envolvidos, como produtores, gestores, distribuidores e comerciantes, consumidores e autoridades ambientais regionais e municipal.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Resíduos Sólidos Urbanos. Meio Ambiente.

ABSTRACT

Millions of tires are produced annually to meet global demand, associated with the increased generation of used tires. Its management is a challenge, considering that disposal in sanitary landfills is no longer allowed in some countries, among other reasons, due to its high biological and chemical resistance to degradation, therefore, its inadequate management and lack of management mechanisms, generates impacts on health and the environment. The objective of the research seeks to demonstrate that through Environmental Education it is possible to develop with students knowledge, values, skills and competences to conserve their environment. A qualitative, descriptive study was carried out on the management of used tires, in order to investigate aspects related to their disposal

¹ **Graduação:** Licenciatura e bacharelado em Geografia. UNIFAP /Fundação Universidade Federal do Amapá; **Pós-graduação:** Gestão ambiental. FACINTER/Faculdade Internacional de Curitiba. **Mestrado:** Ciências da Educação. UNINTER / Universidad Internacional Trés Fronteras -Paraguai / PY. alan.correa8@gmail.com

and management, as well as the knowledge of post-consumption programs, use and compliance with current environmental regulations, as well as the importance of recycling practice considering that there are few scientific sources addressing its economic viability. Thus, in addition to analyzing this feasibility, the link between recycling and environmental education will also be addressed. The study showed that, in general, for the advancement in the management of used tires, it is recommended the development of alternatives, in an articulated way, between the different actors directly involved, such as producers, managers, distributors and traders, consumers and regional environmental authorities and municipal.

Keywords: Environmental Education. Urban solid waste. Environment.

1. INTRODUÇÃO

A gestão dos resíduos sólidos urbanos é um problema que merece solução imediata, o crescimento populacional desordenado é um fator que tem se agravado esta situação. O relatório do Banco Mundial (2018) segundo Alves e Cruz (2020), indica que o crescimento de resíduos no mundo crescerá 70% até 2050, razão pela qual é urgente tomar medidas de emergência para tentar travar esta situação. Embora os países do primeiro mundo representem apenas 16% da população, eles geram 34% dos resíduos (COMISSÃO EUROPEIA, 2020).

Os municípios desempenham um papel muito importante na gestão de resíduos sólidos urbanos, pois são eles os responsáveis por prestar esse serviço a toda a população. Infelizmente, a má gestão dos resíduos sólidos urbanos está prejudicando a saúde do mundo e constitui um agravante nas mudanças climáticas que afetam todo o planeta.

Cerca de 40 milhões de pneus são produzidos no Brasil por ano para atender a demanda (SANTOS, 2017). Razão suficiente para que haja um esforço na busca de alternativas para a gestão eficaz dos mesmos, uma vez que tenham completado sua vida útil. Pneus usados são aqueles de todos os diâmetros que deixaram de ser úteis, por terem perdido ou diminuído as funções principais para as quais foram projetados; da mesma forma, pneus incompletos ou pedaços deles que não são mais úteis ou que foram substituídos, por serem considerados inseguros ou resíduos, são categorizados como resíduos. Dependendo de cada país, pode representar um sinônimo de palavras, como pneu, roda ou borracha,

entre outras, além da alta variedade desenvolvida pelos diversos avanços tecnológicos (COMISSÃO EUROPEIA, 2020).

A eliminação desses resíduos é atualmente um desafio, tendo em vista que sua disposição em aterros não é mais permitida em alguns países, devido à sua alta resistência biológica e química à degradação, portanto, pelo impacto negativo que geram no meio ambiente (BENETATI, 2016).

Souza (2017) mencionam que, por ano, grande quantidade de pneus são descartados e acabam em calçadas, parques, rios ou residências, o que, além das implicações estéticas e paisagísticas, geram outro tipo de impacto ambiental, problemas, relacionados à proliferação de mosquitos, pragas e vetores de doenças, devido à estagnação da água em seu interior. Da mesma forma, são queimados ao ar livre para a obtenção do aço, gerando grandes quantidades de monóxido de carbono (CO), óxidos de enxofre (SO_x), óxidos de nitrogênio (NO_x) e compostos orgânicos voláteis (COVs).

Lagarinhos (2020) relata que a queima de pneus emite toxinas, como os ácidos sulfúrico e nítrico, que afetam a saúde humana ou podem gerar poluentes secundários, devido à interação com outras substâncias na atmosfera. Em outros casos, os pneus são destinados ao uso artesanal, como matéria-prima para a produção de pavimento asfáltico, borracha e carpetes e para uso de energia em fornos de cimento e usinas termelétricas, exigindo altos controles operacionais em suas chaminés.

É assim que fica evidente a necessidade de implementação de ações voltadas à proteção do meio ambiente e da saúde humana, para o que o então Ministério do Meio Ambiente, por meio da Resolução CONAMA nº 258/99 estabelece normas referentes à disposição dos pneus descartados e determina aos produtores e importadores de pneus a responsabilidade pelo ciclo total do produto.

Neste contexto, este problema ambiental motivou a realização da pesquisa para somar com a comunidade estudantil por meio da Educação Ambiental na gestão de resíduos sólidos urbanos, pois é fundamental trabalhar a

educação ambiental nas escolas uma vez que contribui para a formação de um pensamento crítico. Além de proporcionar a conscientização diante do meio ambiente, uma vez que a educação ambiental nas escolas oferece acima de tudo, respeito, humanidade e igualdade através de práticas ambientais que possibilitam o trabalho em grupo, unindo pessoas de diversas etnias, religiões e opiniões em busca de um único objetivo. O objetivo da pesquisa procura demonstrar que por meio da Educação Ambiental é possível de desenvolver junto aos alunos conhecimentos, valores, habilidades e competências para conservar seu meio ambiente.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL TRABALHANDO CONHECIMENTOS, VALORES E COMPETÊNCIAS

O atual modelo de desenvolvimento econômico resultou em uma série de problemas ambientais, como perda de solo, recursos hídricos, contaminação de resíduos sólidos perigosos e não perigosos, poluição visual, mudanças climáticas, desmatamento e perda de biodiversidade, que afetaram gravemente o planeta e se ecossistemas. Se essa deterioração não for tratada no curto prazo, podem surgir dificuldades devido à escassez de recursos naturais renováveis e não renováveis (SANTOS, 2018).

Segundo Souza *et al.* (2016), é necessário ter novas estratégias educativas para compreender e mitigar, sob vários pontos de vista, a deterioração ambiental do nosso tempo. A educação ambiental (EA) é a ferramenta elementar para que todas as pessoas se conscientizem da importância de preservar seu meio ambiente e possam realizar mudanças em seus valores, comportamentos e estilos de vida, bem como ampliar seus conhecimentos para incentivá-las a agir, prevenindo e mitigando problemas existentes e futuros.

Para Migueis (2019) a EA contribui para a solução de problemas ambientais, onde se trata de informar e levar as pessoas a desenvolver habilidades para resolvê-los. A aprendizagem convida à reflexão sobre a ação e, cujo objetivo

essencial é provocar uma mudança em um ambiente (nas pessoas e no ambiente) e cuja dinâmica é participativa, envolvendo os diferentes atores de uma situação.

Lagarinhos (2020) sustenta que os alunos devem viver experiências significativas, mitigando em grupo ou individuais os problemas ambientais de sua escola ou comunidade, pois a educação ambiental (EA) exige uma mudança nos comportamentos e valores da população em relação ao ambiente. ambiente ao seu redor.

Souza (2017) menciona que a escola, em seu trabalho pedagógico, deve colocar o aluno em contato com o meio natural e com os problemas ambientais de sua escola-comunidade, ou seja, oferecer-lhe a experiência por meio de uma série de atividades que visam a conservação do meio ambiente.

Alves e Cruz (2020), afirma que não basta ter conhecimento sobre estratégias de ação, é preciso adquirir habilidades instrumentais que permitam cuidar do meio ambiente de forma sistemática e eficaz. Os autores mencionam que:

[...] uma EA orientada para a ação deve envolver os alunos no tratamento de problemas reais e concretos, sem se contentar com a mera discussão de possíveis soluções (ALVES e CRUZ, 2020, p. 65).

Segundo os autores, trata-se de preparar-se para a ação ambiental, adquirindo habilidades gerais, habilidades e rotinas específicas por meio de tarefas para melhorar a paisagem. Os alunos devem não só saber valorizar, mas também estar preparados e capacitados para a ação ambiental.

Com base nesses fundamentos teóricos, Souza *et al.* (2016) mostram que, por meio de programas ambientais elaborados e executados por alunos, os problemas ambientais da escola-comunidade podem ser mitigados. Esses programas são compostos por um conjunto de ações concretas e viáveis para reduzir a deterioração ambiental, bem como para que os alunos desenvolvam conhecimentos, valores, habilidades e competências para conservar seu meio ambiente.

2.1. Resíduos de pneus, um desafio ambiental

A redução do problema gerado pelos resíduos de pneus representa um desafio técnico, econômico, político e ambiental; Bertollo (2020) menciona que, embora as tecnologias e inovações para recuperação de pneus ao final de sua vida útil estejam bem estabelecidas, a reciclagem de pneus inservíveis não é bem-sucedida, globalmente.

Blumenthal (2021) comenta que seguindo o exemplo dos países da OCDE, o Brasil na América Latina, foi um dos primeiros a estabelecer um marco regulatório abrangente em âmbito federal para disciplinar após 21 anos de tramitação, a Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010, que “institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, que alterou a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências”. Representou um novo paradigma para a gestão de resíduos, estabelecendo importantes instrumentos, com destaque para a logística reversa pós-consumo (BRASIL, 2010).

Por sua vez, Brito (2020) destaca a importância da implementação de mercados consumidores de resíduos de pneus ecologicamente aceitáveis e economicamente viáveis, a fim de aumentar a reciclagem e a reutilização; reduzir pilhas, buscar financiamento e investir em centros temporários de coleta e transferência, para facilitar sua reciclagem e reutilização e apoiar programas de extensão educacional voltados a diversos grupos de interesse.

Levando em conta o problema do gerenciamento de pneus, Caponero *et al.* (2020), levantam várias recomendações tecnológicas, políticas, institucionais, e mecanismos de financiamento, onde se destacam algumas, que poderiam ser consideradas, tanto para os municípios como para o contexto nacional tais como: desenvolver empresas incubadoras dedicadas à gestão sustentável de pneus inservíveis; estabelecer sanções para empresas que não cumpram as políticas de gestão; incentivos para empresas com práticas de negócios ecologicamente corretas; aumentar a cooperação entre o setor privado e as instituições reguladoras; expandir a participação do público através do uso de campanhas educativas e mais informações de pesquisa sobre a opinião pública e aceitação social dos sistemas de gestão de resíduos de pneus (GOODYEAR DO BRASIL),

Costa (2020) destaca que o processamento desses resíduos é uma oportunidade de participação da comunidade, geração de empregos e novos sistemas industriais, entre outros aspectos, que podem ser implementados para melhorar os sistemas de gestão em outros países, incluindo o Brasil.

A geração de bens e serviços segundo Davidoff (2018), envolve um processo de transformação, a partir de ações do homem para suprir suas necessidades, desejos e carências. Porém, a má disposição dos resíduos deteriora, gradativamente, o meio ambiente. Isso ocorre, porque não se tem capacidade de absorção dos resíduos gerados, podendo ocasionar poluição.

Os estudiosos do assunto como Gomes e Medina (2020) reconhecem pneus usados como resíduos de manuseio especial, mas, apesar disso, a maioria os entrega aos clientes e desconhece as obrigações dos distribuidores e comerciantes. Além disso, eles não têm conhecimento sobre coletores especiais, ou tecnologias para seu uso, aplicados em outras regiões. Em geral, para o avanço na gestão de pneus usados, recomenda-se o desenvolvimento de alternativas, de forma articulada, entre os diferentes atores diretamente envolvidos, como produtores, gestores, distribuidores e comerciantes, consumidores e ambientalistas, regionais e nacionais.

Portanto, a empresas em geral, com responsabilidade deve convidar as instituições acadêmicas, de forma a incentivar a sua gestão adequada, facilitar os procedimentos para a sua devolução e promover a recolha e utilização seletiva de forma eficiente, considerando as opções mencionadas ao longo desta pesquisa.

2.2. Resíduos sólidos condicionados a reciclagem

2.2.1. Resíduos sólidos

Na Norma Brasileira Regulamentadora - NBR 10.004/2004, a Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT, sobre resíduos sólidos dispõe, que:

[...] são os resíduos nos estados sólidos e semissólidos, que resultam de atividades de origem industrial, doméstica, hospitalar, comercial,

agrícola, de serviço e de varrição. Ficam incluídos nesta definição os lodos provenientes de sistemas de tratamento de água, aqueles gerados em equipamentos e instalações de controle de poluição, bem como determinados líquidos cujas particularidades tornem inviável o seu lançamento na rede pública de esgotos ou corpos de água, ou exijam para isso soluções técnicas e economicamente inviáveis em face à melhor tecnologia disponível.

São definidos segundo sua origem e classificados de acordo com o risco que representam para o homem e o meio ambiente, em resíduos urbanos e resíduos especiais. Eles podem ainda ser classificados pela: Forma física: seco e molhado. Composição química: orgânicos (restos de alimentos, de animais mortos, de podas de árvores, entre outros) e inorgânicos (vidro, plástico, papel, metal, entulho, entre outros).

2.2.2. Origem

- **Domiciliar:** Formado pelos resíduos sólidos de atividades residenciais. Contém grande quantidade de matéria orgânica, plástico, lata, vidro, embalagens em geral e grande diversidade de outros itens, e alguns resíduos que podem ser tóxicos;
- **Comercial:** Originado dos diversos estabelecimentos comerciais e de serviços, tais como, supermercados, estabelecimentos bancários, lojas, bares, restaurantes etc. Além de ser composto por matéria orgânica, tem papel, plásticos e embalagens diversas.

•

2.2.1.1.1. **Público:** Originado dos serviços de limpeza pública urbana, incluindo todos os resíduos de varrição das vias públicas, limpeza de praias, de galerias, de córregos e de terrenos, restos de podas de árvores, de limpeza de áreas de feiras livres, constituídos por restos vegetais diversos e embalagens.

2.2.1.1.2. **Serviços de saúde e hospitalar:** Constituem os resíduos sépticos, ou seja, que contêm ou potencialmente podem conter germes patogênicos. São produzidos em serviços de saúde, tais como: hospitais, clínicas, laboratórios, farmácias, clínicas veterinárias, postos de saúde, entre outros. São agulhas, seringas, gases, bandagens, algodões, órgãos e tecidos removidos, meios de culturas e animais

usados em testes, sangue coagulado, luvas descartáveis, remédios com prazo de validade vencido, instrumentos de resina sintética, filmes fotográficos de raios X etc. Há também resíduos assépticos destes locais, constituídos por papéis, restos da preparação de alimentos, resíduos de limpezas gerais (pós, cinzas etc.), e outros materiais que não entram em contato direto com pacientes ou como resíduos sépticos anteriormente descritos e são considerados como domiciliares.

2.2.1.1.3. Portos, aeroportos, terminais rodoviários e ferroviários: Constituem os resíduos sépticos, ou seja, aqueles que contêm ou potencialmente podem conter germes patogênicos, trazidos aos portos, terminais rodoviários e aeroportos. Basicamente, originam-se de material de higiene, asseio pessoal e restos de alimentação que podem veicular doenças provenientes de outras cidades, estados e países. Também neste caso, os resíduos assépticos destes locais são considerados como domiciliares.

2.2.1.1.4. Industrial: Originado nas atividades dos diversos ramos da indústria, tais como metalúrgicas, química, petroquímica, papelaria, alimentícia etc. O lixo industrial é bastante variado, podendo ser representado por cinzas, lodos, óleos, resíduos alcalinos.

2.3. Pelos riscos potenciais ao meio ambiente

Perigosos, não-inertes e inertes. Segundo a NBR 10.004/2004 da ABNT, a classificação é a seguinte:

✓ Classe I - Perigosos em função de suas propriedades físicas, químicas ou infectocontagiosas, apresentam risco à saúde ou ao meio ambiente, ou características de toxicidade, corrosividade, patogenicidade, inflamabilidade, reatividade.

✓ Classe II - Não Perigosos

✓ Classe II A – são não inertes e não se enquadram na Classe I, considerados perigosos, e nem na Classe II B, inertes. Podem ser solúveis em água, biodegradáveis, combustíveis.

✓ Classe II B – Inertes e que ao serem amostrados, representativamente, e colocados em contato dinâmico e estático com água destilada ou deionizada, à temperatura ambiente, não apresentam componentes solubilizados em concentrações superiores aos padrões exigidos para água potável, com exceção da cor, sabor, aspecto, dureza e turbidez.

2.3.1. As principais destinações dos resíduos sólidos urbanos

- Lixão ou vazadouro: consiste no despejo do lixo em terrenos a céu aberto, sem medidas de proteção ao meio ambiente e à saúde, provocando degradação ao meio ambiente;
- Aterro controlado: geralmente tem origem em um lixão. É uma técnica que utiliza princípios de Engenharia para o confinamento dos resíduos sólidos, porém geralmente não dispõe de impermeabilização de base, o que compromete a qualidade das águas subterrâneas, nem conta com sistemas de tratamento de todo o chorume formado ou de dispersão dos gases gerados;
- Aterro sanitário: consiste na utilização de princípios de engenharia para confinamento dos resíduos sólidos em camadas, cobertas com material inerte, geralmente solo, segundo normas operacionais específicas. Desse modo, são evitados danos ou riscos à saúde pública e à segurança, minimizando impactos ambientais, pois reduz odores, evita incêndios e impede a proliferação de insetos roedores. O lixo é compactado por meio de máquinas, o que prolonga a vida útil do aterro. Em seguida, é coberto com camadas de solo;
- incineração: consiste num processo de oxidação térmica à alta temperatura, normalmente variando de 800°C a 1.300°C, utilizado para a destruição de resíduos e para a redução de volume e toxicidade;
- Usinas de triagem: é uma instalação para onde são encaminhados os resíduos sólidos urbanos, após a coleta seletiva e o transporte, para serem submetidos ao processo de separação, para seleção de materiais passíveis de serem reciclados.

Dentre as opções ditas terminais em relação ao tratamento do lixo, a reciclagem pode ser considerada a mais adequada, por apresentar razões ecológicas e econômicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no trabalho realizado, é possível destacar que a política ambiental pode ter um impacto significativo no meio ambiente e na instituição, pois é a forma de conscientização entre outras. A Educação Ambiental é uma ferramenta muito importante e útil que deve ser pensada nas escolas para mitigar os principais problemas da instituição e da comunidade. Da mesma forma, podem ser considerados como uma alternativa para levar os alunos a realizar atividades e assim desenvolver uma consciência para conservar e preservar o meio ambiente de forma sustentável.

A Instituição de Ensino deve ter um objetivo claro e preciso para que os alunos planejem suas atividades de acordo com a deterioração ambiental de sua comunidade-escola e as executem nos tempos e espaços escolhidos; no entanto, é importante mencionar que ter um diagnóstico ambiental permite que os alunos tenham maior interesse em tomar ações para mitigar os problemas ambientais. A maioria de suas ações visa mitigar os problemas de lixo, água e áreas verdes, simplesmente porque têm material e equipe de trabalho para realizá-las.

Em suma, a Educação Ambiental da escola e da comunidade deve ser considerada um instrumento de educação ambiental para que os alunos se motivem, conheçam e relatem os problemas de seu ambiente, experimentem e interajam e desenvolvam capacidades ambientais; da mesma forma, que valorizem e assumam compromissos, realizando voluntariamente ações para mitigar a deterioração de seu meio ambiente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.C. et al. Reciclagem de Pneus Automotivos. In: 55º CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE METALURGIA E MATERIAIS, ABM, Anais..., p.2015-2922, Rio de Janeiro/RJ, jul. 2020.

ALVES, G. A; CRUZ, Railda Cristina Pereira. **Educar para valorizar o Ambiente Escolar- Jardim na Escola**. Mostra de projetos da Escola Municipal João Paulo II- Educação infantil e Ensino Fundamental. Itambaracá, 2011.

http://www.fiepr.org.br/nospodemosparana/uploadAddress/projeto_educar%5B29240%5D.pdf. Acesso: 05 de fev. 2020.

BENETATI, Lucimar. **A Jardinagem como educação ambiental nas escolas**. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2016.

BERTOLLO, S.A et al. **Pavimentação Asfáltica**: Uma Alternativa para a Reutilização de Pneus Usados. Revista Limpeza Pública, nº 54, p.23-30, ABLP, Associação Brasileira de Limpeza Pública, São Paulo/SP, jan. 2020.

BLUMENTHAL, M.H. The Mc Graw-Hill Recycling Handbook. Hebert F. Lund Pub. New York: McGraw-Hill, cap.18, p. 18.3-18.63, 2021.

BRASIL - Ministério do Meio Ambiente, Conselho Nacional de meio Ambiente, CONAMA. Resolução CONAMA nº 301, de 21 de março de 2002 - In: Resoluções 2003. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br>> Acessado em: 13 nov. 2003.

BRITO et al. Ecopneu: **Solução da Comlurb para Gerenciamento de pneus Inservíveis**. In: 22º CONGRESSO BRASILEIRO DE ENGENHARIA SANITÁRIA E AMBIENTAL, DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENGENHARIA SANITÁRIA, ABES -In: Trabalhos Técnicos, Web-Resol Resíduos Sólidos, 2020. Disponível em: <<http://www.web-resol.org>> Acessado em: 2022.

CAPONERO, J., LEVENDS, Y.A, & TENÓRIO, J.A.S. Análise Crítica das Tecnologias Aplicadas a Destinação Final de Pneus In: 55º CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE METALURGIA E MATERIAIS, ABM, Anais..., p. 2.593 a 2.606 - Rio de Janeiro/RJ - jul. 2020.

COMISSÃO EUROPÉIA. *A EU e a Gestão dos Resíduos*. In: LUXEMBURG: SERVIÇO DAS PUBLICAÇÕES OFICIAIS DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 18p. - 21x21 cm. ISBN 92-828-4829-9. 2020.

COMISSÃO EUROPÉIA. *A EU e a Gestão dos Resíduos*. In: LUXEMBURG: SERVIÇO DAS PUBLICAÇÕES OFICIAIS DAS COMUNIDADES EUROPÉIAS, 18p. - 21x21 cm. ISBN 92-828-4829-9. 2020.

COSTA, J.T. **Reaproveitamento de Sucata de Pneus**. Inviabilidade Técnica ou Econômica? Revista Limpeza Urbana, nº 56, p. 24-30 - ABLP, Associação Brasileira de Limpeza Pública, São Paulo/SP. dezembro 2020.

DAVIDOFF, P. SGR, **Sistema de Gestão de Resíduos** - Levantamento de Caso: D. Paschoal. Gerência de Marketing, Empresa D. Paschoal, São Paulo/SP, 14 p., ago. 2018.

GOMES, D.E.B & MEDINA, H.V. **Estudo sobre a Reciclagem na Indústria Automotiva e sua Inserção em um Ambiente Virtual de Ensino**. Artigos Científicos e Outros Textos Brasileiros, 2020. Disponível em: <bivec.paperj.databasesmart.cnpq/bivec@bivec.shtml> Acessado em: 11 nov. 2003.

GOODYEAR DO BRASIL. **Layout de Produção de Pneus Fábrica São Paulo**. São Paulo, 2017.

GÜNTHER, W.M.R. **Minimização de Resíduos e Educação Ambiental**. In: VII SEMINÁRIO NACIONAL DE RESÍDUOS SÓLIDOS E LIMPEZA PÚBLICA, ABLP, Associação Brasileira de Limpeza Pública, Anais..., São Paulo/SP, 2018.

LAGARINHOS, C. A. F. **Reciclagem de Pneus**: análise do impacto da legislação ambiental através da logística reversa. 2011, 293 f. Tese (Doutorado) - Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2020.

MIGUEIS, Claudia Maria Vieira. **Educar para a Sustentabilidade**: Princípios e Práticas Sustentáveis Em Escola Estadual Rural Da Região Metropolitana Do Rio De Janeiro- RJ, 2019. http://www.inovarse.org/sites/default/files/T14_0171_5.pdf. Acesso: 12 de abr. 2020.

SANTOS, Gustavo Botelho. **Reciclagem de pneus**: vantagens econômicas e ecológicas. Monografia. Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Uberlândia-MG, 2017. <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/21677/3/ReciclagemDePneus.pdf>. Acesso: 2022.

SANTOS, Suellen Lemes Freire; SOUZA, Romier da Paixão. **Educação ambiental nas escolas rurais**: contribuições das pesquisas científicas no Brasil. Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental. Rio Grande, v. 35, n. 2, p. 105-124, 2018. <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/7676>. Acesso: 2022.

SOUZA, Luciana Alves de.; FIGUEIREDO, Giane Lurdes de.; SANTOS, Elizeu José dos.; MARI, Marcelo Molina.; BRITO, Rogerio dos Reis. **A destinação de pneus inservíveis numa transportadora da região norte do Estado do Tocantins**. Janeiro de 2016. <http://revistas.faculdadefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/139>. Acesso: 2022.

SOUZA, P. A. B. F. **Reciclagem Como Estratégia Competitiva para a Indústria da Construção Civil**. Congresso Brasileiro de Meio Ambiente, Fortaleza: 2017.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Nelma Simone Santana Rosa²

RESUMO

Este artigo constitui-se como parte da Dissertação de Mestrado intitulada: Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: um estudo comparativo da prática docente de alfabetizadores no Estado do Amapá – Brasil. O objetivo do estudo foi traçar um percurso para compreender as teorias implícitas ou concepções pedagógicas na formação inicial de professores sobre o processo de alfabetização e sua atuação docente nas salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental. Pode-se dizer que a prática docente se concentrou, por vários anos, no ensino do código e não se preocupou com o ensino da leitura e da escrita que implica no desenvolvimento de significados sobre a linguagem. Neste estudo qualitativo, descritivo, o objetivo foi identificar as teorias implícitas de professores sobre alfabetização; o ponto de partida para a argumentação e sustentação dos achados foi a abordagem que fornece elementos teóricos para abordar crenças, construtos e teorias implícitas. O resultado do estudo apontou que durante a formação inicial dos professores responsáveis pela alfabetização inicial é caracterizado por apresentar diversas formas, estilos, formas de ensino, métodos, estratégias; ou seja, práticas diferentes que obedecem às crenças do corpo docente e à existência de alunos diversos, com estilos de aprendizagem diferentes, com outros professores e em espaços de sala de aula também diferentes; No entanto, apesar do conhecimento dessa situação, os professores continuam utilizando métodos ineficazes para aprender a ler e escrever, bem como o uso de materiais e recursos didáticos insuficientes para atender à diversidade de estilos de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação. Inicial. Professores. Alfabetização.

ABSTRACT

The objective of this study was to trace a path to understand the implicit theories or pedagogical conceptions in the initial training of teachers about the literacy process and their teaching performance in classrooms of the first grade of elementary school. It can be said that teaching practice focused, for several years, on teaching the code and was not concerned with the teaching of reading and writing, which implies the development of meanings about language. In this qualitative, descriptive study, the objective was to identify teachers' implicit theories about literacy; the starting point for the argumentation and support of the findings was the approach that provides theoretical elements to address

² **Graduação:** Pedagogia- UNIFAP - Universidade Federal do Amapá. **Pós-graduação:** Docência do Ensino Superior- META- Faculdade META; Gestão e Orientação Educacional- FIB- Faculdade Ítalo Brasileira; Ciências da Educação- ATUAL- Faculdade Atual. **Mestrado:** Ciências da Educação- UNINTER -Universidad Internacional Tres Fronteras.

beliefs, constructs and implicit theories. The result of the study pointed out that during the initial training of teachers responsible for initial literacy, it is characterized by presenting different forms, styles, forms of teaching, methods, strategies; that is, different practices that obey the beliefs of the teaching staff and the existence of different students, with different learning styles, with other teachers and in different classroom spaces; However, despite the knowledge of this situation, teachers continue to use ineffective methods to learn to read and write, as well as the use of insufficient teaching materials and resources to meet the diversity of learning styles.

Keywords: Training. initial. teachers. Literacy.

1. INTRODUÇÃO

A alfabetização é um conceito polissêmico e mutável que é redefinido de acordo com o contexto histórico. No entanto, há mais de meio século, a alfabetização tornou-se um compromisso de política educacional global relacionado à inclusão e à justiça social. Hoje pode-se afirmar que a alfabetização é um direito humano fundamental. Mas do que estamos falando quando falamos de alfabetização? O que é ser alfabetizado?

Por outro lado, é importante destacar que, no contexto atual, a alfabetização deve ser pensada a partir de uma perspectiva social que contemple seu vínculo com a aprendizagem ao longo da vida, com participação cidadã ativa e criticidade. A formação inicial de alfabetização de futuros professores é uma investigação, na qual se oferece uma nova perspectiva e um conjunto de reflexões sobre um problema que exige atenção urgente, a sua dimensão e as suas consequências: a formação de professores para o papel de alfabetizadores.

A questão da alfabetização constitui um tema bastante percorrido nas preocupações de pesquisadores em geral, pois está ligada ao significado e suas relações com a distribuição de conhecimentos básicos para a inclusão social, com os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, com a primeira aprendizagem escolar das crianças, com descrições do mesmo processo de aquisição da linguagem escrita e da continuidade dos estudos. No entanto, o tema parece ter carecido de uma questão complementar: como são formados os professores para o papel de alfabetizadores? E esta é a primeira pergunta que dá a esta pesquisa um valor considerável.

A formação de professores deve contribuir para melhorar os problemas de alfabetização. No entanto, nesse território a questão parece muito negligenciada. De um lado, os conteúdos específicos da alfabetização e, de outro, a dimensão das práticas de letramento na carreira docente. Esses interesses exigem a presença de professores especialistas para oferecer uma formação a contento.

A formação de professores para o ensino fundamental é um processo complexo, pois o sistema deve visar a formação sólida de um professor cuja atuação profissional consiste em interpretar teoricamente e intervir satisfatoriamente em problemas gerados no exercício de sua prática pedagógica. Um dos problemas centrais deste exercício é proporcionar uma educação que garanta a aprendizagem da leitura e da escrita na primeira fase formal da alfabetização, considerada inicial e que, localizada nos primeiros níveis do sistema de ensino, constitui a base sobre a qual deve assentar o desenvolvimento das fases subsequentes de alfabetização que incluem também a formação do leitor literário

Dessa forma, a formação de professores deve contribuir para atender à demanda social de alfabetização em que a leitura e a escrita não são consideradas objetos culturais valiosos ou práticas regulares e, que se torna um grande desafio pedagógico para as escolas. A formação do professor alfabetizador é um desafio que exige dos professores de nível superior, o ensino simultâneo dos conteúdos de alfabetização acadêmica e dos conteúdos da didática da língua específica do Ensino Fundamental. Para que essa aprendizagem aconteça, é preciso distribuir as responsabilidades de cada sujeito no ensino dos conteúdos de alfabetização acadêmica ao longo de toda a carreira.

Portanto, este estudo convida a olhar atentamente para dentro do processo formativo para identificar e analisar as práticas e as decisões explícitas ou tácitas, os desafios e tarefas concretas que os atores do processo enfrentam, como sujeitos que produzem ricas reflexões sobre suas próprias práticas e sobre os problemas eles passam durante a formação, bem como ideias originais sobre maneiras possíveis de superá-los. O objetivo deste estudo foi traçar um percurso para compreender as teorias implícitas ou concepções pedagógicas de professores

da educação básica, sobre o processo de alfabetização inicial e sua atuação docente nas salas de aula da primeira série do ensino fundamental.

2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

A função do professor na sociedade contemporânea é indiscutível. Ao longo da história, foram pensadas diferentes perspectivas de capacitar esse profissional e prepará-lo para a atividade docente e, em diferentes épocas muitos modelos foram criados, mas com as exigências da sociedade eles foram se construindo.

Embora seja admitida através da LDB nº 9.394/96, em seu art. 62 que a formação de docentes para atuar na educação básica deva ser em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, há uma necessidade de uma formação contínua, capaz de promover novas discussões acerca da prática docente, uma vez que, acreditava-se que tendo apenas esses cursos, os alunos já estavam preparados e suficientes para atuar na atividade docente. Atualmente, com as mudanças advindas na sociedade no Século XX, esse pensamento se descaracterizou passando a dar força sobre a formação ao longo da vida.

Segundo Gatti (2010) é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos concernentes à formação de professores.

[...] As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil... orienta os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo (...) (GATTI, 2010, p. 135).

Nos anos de 1980 e 1990 a formação do professor alfabetizador é tomada como preocupação dentro do contexto da reforma educacional que como ação da

política neoliberal e após os anos 90 com as mudanças sociais, com os avanços do conhecimento das informações, busca-se um novo modelo de educação que oriente a formação docente com o apoio de elaborações de políticas da época.

Diante dessa situação, volta-se a atenção para o processo da alfabetização e, conseqüentemente, na atuação do professor que atua nessa modalidade de ensino. O Manual de Padrões de Competências, considera que o professor alfabetizador é o profissional que pode atuar em séries anuais, períodos semestrais, ciclos ou qualquer outra forma de organização prevista no Artigo 32 da LDB. É o responsável por planejar e implementar ações pedagógicas que propiciem para as crianças, o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever com compreensão. Sua formação é pautada na profissionalização polivalente, pois um mesmo professor necessita lecionar conceitos de várias áreas do saber, além de necessitar de vários outros conhecimentos.

Para tanto, um dos desafios da docência para essa etapa da escolarização é que o professor saiba reconhecer e compreender a criança como ser humano ativo no processo da aprendizagem. Isso lhe exige considerar as mudanças no contexto da sociedade, pois a escola é uma instituição social, e, com isso, adequar-se às mudanças metodológicas propostas no decorrer das décadas e a sua formação deve estar atrelada a essas mudanças.

Há uma discussão em torno da idade certa da criança ao acesso da língua escrita. O problema é que muitos educadores não admitem ou não compreendem que a criança já tem um contato com o mundo letrado desde muito cedo, na casa com a família, na rua com a diversidade de informações ou em qualquer outro lugar e, por não entender esse processo, acha que a criança não aprende ou que ainda não é tempo de inseri-la nesse mundo. Entende-se que cabe ao alfabetizador trazer essa vivência para a sala de aula e transformá-la em algo coletivo, com trocas de interação. E, isso não se ensina no magistério ou no curso de Pedagogia. Para tanto, tal profissional precisa entender de como se pode fazer isso. Muitos ainda se encontram perdidos em sala de aula, outros ainda são arraigados pelo ensino tradicional e outros ainda por não vivenciarem, deixam o processo incompleto, vazio. Daí se sobressai o fracasso escolar.

Diante disso, Souza (2013) enfatiza sobre a importância de formações na vida profissional e o que isso influencia dentro do serviço.

[...] O trabalhador com maior formação torna o trabalho mais eficaz e produtivo, pois através de suas atitudes, conhecimentos e habilidades ele sabe pensar e agir melhor. O trabalhador de hoje deve saber mobilizar esquemas mentais e conhecimentos para resolver problemas, analisar situações e fazer diagnósticos, trabalhar em equipe e saber proceder e agir com criatividade em qualquer situação. Mas sua principal competência deve ser a de aprender continuamente (SOUZA, 2013, p. 05).

De acordo com o autor, percebe-se o quanto se torna imprescindível que um profissional esteja sempre se capacitando, buscando novos conhecimentos e habilidades, com condições de tomar decisões e com mais possibilidades de atender a demanda dos jovens atuais. Vaniscotte (2002) declarou que o conceito de “educação ao longo da vida”, surgiu nos anos 1990, em que reforça que a questão da formação continuada não só estabelece valores ao desenvolvimento econômico e profissional e sim retornos benéficos para a vida pessoal e social.

Mediante a tal situação, vale reforçar que a formação desse profissional não se encerra na conclusão e nem se fundamenta exclusivamente da formação inicial, mas se realiza de forma contínua na sala de aula e que perdura para a vida toda, seja por meio de cursos de formação, de capacitação e/ou de treinamentos. Entretanto, faz-se necessário compreender o seu papel quanto ao que ensinar, para que ensinar e como ensinar e entender qual a sua concepção de alfabetização no contexto de sua prática docente, uma vez que o contexto atual das práticas pedagógicas de alfabetização vem desafiando os professores a transpor novas concepções de ensino.

Quanto à relação do professor alfabetizador com o mundo da cultura escrita, Poersch (1990) salienta que “o objetivo do alfabetizador é transportar a criança do domínio do código oral para o domínio do código escrito”. Que esse é um profissional do ensino da língua e, como tal, deve além do domínio das técnicas pedagógicas, deve possuir sólidos conhecimentos linguísticos tanto da língua enquanto comunicação, quanto sobre a língua, enquanto objeto de análise (POERSCH, 1990, p. 37-44).

Nesse sentido, o foco da ação pedagógica desse professor é produzir

práticas que gerem nos alunos atitudes autônomas, capazes de se tornarem sujeitos de sua aprendizagem, com posições independentes e que saibam ler o mundo de diversas formas. Tais práticas podem se despertar por meio da formação contínua.

[...] Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que ultrapassem a simples aplicação do que foi estudado. A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor o sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, durante o processo, atribua novos significados a ela, compreenda e enfrente as dificuldades com as quais irá se defrontar no dia a dia (BRASIL, 2012, p. 01).

Observa-se que, segundo o documento acima apresenta a formação desses professores no tripé da ação-reflexão-ação. Isto é, o conhecimento adquirido no início da formação se estende para a ação profissional com o intuito de atender a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas no âmbito escolar e superando tudo o quanto se foi estudado. O que torna relevante no processo do fazer pedagógico.

Para que o professor atinja esses objetivos, Pacheco e Flores (1999) destacam três critérios que correspondem às necessidades concretas desse professor em formação contínua: critério pessoal, profissional e organizacional.

[...] O critério pessoal, diz respeito “(...) à necessidade de autodesenvolvimento, devendo este professor almejar níveis mais elevados de conhecimento e de conhecimento da realidade”;
O critério profissional “(...) procura as necessidades profissionais, quer individuais (satisfação profissional, progressão na carreira e valorização curricular), quer de grupo (sentido de pertença a um grupo profissional, partilhando uma cultura comum)”;
E por último o critério organizacional - visa atender as necessidades contextuais da escola, que se incluem em três tipos de necessidades: “(...) as que refletem uma adequação às mudanças sociais, económicas e tecnológicas... nos dias de hoje... as que se orientam para a melhoria do sistema educativo e as formativas como forma de resposta à desatualização da formação” (PACHECO; FLORES; 1999, p. 132).

Diante desse pressuposto, é de fundamental importância considerar que o papel do professor alfabetizador não está apenas no ensinar das letras e grafias metodicamente em sala de aula. Isso vai muito mais além, como afirma Freire (1996) que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina alguma coisa a alguém”. Experiência realmente de aprender através

da formação permanente e que “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. (FREIRE, 1996, p. 23). Nessa mesma linha de pensamento, Kramer (2010, p. 97) destaca alguns questionamentos indispensáveis como: “Por que sou alfabetizador? O que é alfabetizar? Para que sou alfabetizador?”.

Com tais princípios, o professor alfabetizador que possui conhecimentos linguísticos tem melhores condições de detectar as dificuldades de seus alunos e a conduzir ao processo do mundo letrado e, conseqüentemente, realizar um trabalho de maior qualidade. Por isso, ao conhecer a língua e suas estruturas linguísticas, o alfabetizador dá o primeiro passo para a aquisição dessa competência. Pois a partir desse conhecimento se torna capaz de conduzir as crianças ao processo das descobertas, das novas linguagens e mais possibilidades de se alfabetizar.

Com tantas mudanças e tantos desafios que a cada momento surgem e não de forma lenta, o professor deve estar atento a essa dialética. As crianças entram nas escolas com sede de novas aprendizagens e vêm com uma bagagem de informações que o mundo já oferece. Elas já não são como as de ontem. E é preciso que o professor entenda que essa criança necessita fazer essa descoberta para ser alfabetizada, precisa respeitar o seu tempo e aproveitar para que isso aconteça de forma natural, mas com uma mediação compreensiva. É necessário entender que o aprender acontece espontaneamente, mas com um fator primordial, a interação e a troca de aprendizagens dentro do âmbito de sala de aula e/ou fora dela, seja com os coleguinhas, amigos ou familiares.

Pensando nisso, o governo brasileiro, a partir dos anos 2000, vem oferecendo programas de formação continuada para os professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, para justamente contribuir com a melhoria da aprendizagem da leitura e da escrita e reduzir o baixo índice de desenvolvimento da educação básica que hoje vem enfrentando. Com esses programas de formação, os professores alfabetizadores são conduzidos a refletir na sua ação e a compreender o processo da alfabetização dentro do contexto do alfabetizar-letando.

2.1. Prática docente na alfabetização inicial

Conforme definido Kleiman (2012, p. 67), as teorias implícitas são descritas como "teorias pedagógicas pessoais, reconstruídas a partir de conhecimentos pedagógicos historicamente elaborados" e transmitidos por meio da formação e da prática educativa. Nesse sentido, pode-se dizer que um dos elementos fundamentais para a formação inicial dos professores é a "distinção que existe entre dois níveis funcionais: as sínteses de conhecimento e as sínteses de crenças" (KLEIMAN, 2012, p. 69).

De acordo com Lemle (2020), aqueles que estão sendo formados para atuar nos níveis Inicial e das séries iniciais do Ensino Fundamental, então, passam pela formação docente com uma série de ausências que podem causar dificuldades na construção de um modelo de alfabetização, o que já é vislumbrado na instância da prática docente. Os resultados do estudo coordenado por Piletti (2017) mostram que professores iniciantes adotam procedimentos semelhantes aos observados nos professores das escolas em que estão inseridos em suas práticas.

Pimenta (2016) realça a necessidade de pensar o professor como "autor do *currículo*". No entanto, como um licenciando ou um novo professor poderia tomar decisões sobre a alfabetização a partir das contribuições de diferentes disciplinas, se não possui um conhecimento sólido dessas abordagens teóricas, didáticas e epistemológicas? Se as instituições de formação de professores nos níveis iniciais não garantem o ensino de uma didática específica, então parece que prevalece uma concepção de alfabetização como aquela série de atividades sem objetivo e incompletas que Perrenoud (2010) mencionou. Com essas atividades, espera-se alcançar a aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos; no entanto, a falta de sistematização no processo de alfabetização produz graves deficiências que impactam ao longo de toda a trajetória educacional. Conforme acrescenta Diniz (2012, p. 36):

[...] a formação inicial implica que todos os professores têm direito de receber preparação apropriada durante seu processo em educação e no desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional (DINIZ, 2012, p. 36).

Por tudo isso, entendemos que a discussão sobre os métodos de alfabetização não é apenas importante, mas essencial para a formação de um professor com perfil letrado. Seguimos Tardif (2014, p. 78), quando afirma: “Nem panaceia nem negação: devemos saber o que tem sido e quais são os vários métodos para formação dos professores”, em torno dos quais as discussões mais importantes sobre o processo de aprendizagem dos futuros educadores para atuarem em sala de aula e suas relações com a realidade que espera.

Ribeiro e Agapito (2015) insistem na necessidade de os professores manterem constante vigilância e reflexão sobre seu processo formativo, tendo em vista, que muitas vezes são negados. Segundo Pletsch (2009, p. 145): O atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para diferentes realidades.

Soma-se a isso outra dificuldade que Rocha (2017) comenta sobre os egressos dos Cursos de Formação de Professores que tiveram pouco (ou nenhum) contato com as salas de aula em relação as séries iniciais do Ensino e Fundamental ao longo de sua formação. Nesse sentido, vale novamente questionar: como pode um professor ensinar a ensinar para um nível do qual não faz parte, mas que, aliás, também não observou? Embora entendamos que o ensino a um nível não garante por si só a compreensão dos seus problemas, consideramos que o conhecimento das necessidades e da dinâmica do nível para o qual se forma é um contributo fundamental na formação dos futuros professores.

Em suma, Rocha (2017) explica sobre o conhecimento das contribuições das disciplinas relacionadas à Alfabetização, por um lado, e a relação entre os formadores de professores e a prática no nível para o qual se formam, por outro, são fundamentais para a construção do conhecimento nas cátedras. Por isso, Pimenta (2016) chama a atenção para a criação de espaços curriculares, pelo menos opcionais, nas Universidades, que foquem o ensino no desenvolvimento de uma Didática voltada para o processo de alfabetização. Dessa forma, torna-se possível a articulação entre o conhecimento sobre o objeto e a prática em sala de

aula, o sistema da linguagem escrita, e o conhecimento sobre as particularidades da alfabetização nos diferentes níveis de escolaridade.

Para Tardif (2014), os professores assumem a função sem os conhecimentos necessários e recorrem a uma busca pessoal e aleatória para construir os conhecimentos de que necessitam para formar futuros professores. Segundo o autor, as vicissitudes dessa formação "estão evidentes na falta de clareza para situar epistemologicamente o problema da alfabetização" (TARDIF, 2014, p. 79).

Ribeiro e Agapito (2015, p. 61) explicam que, "a alfabetização é um processo de natureza cognitiva e linguística que constitui em si um processo de inclusão social dos sujeitos", assim, deve ser assumida que a formação de professores da alfabetização deve contribuir para a distribuição e democratização social de conhecimento. Por esta razão, é fundamental rever a formação dos formadores, uma vez que as ausências que persistem neste espaço repercutem-se nos restantes níveis de ensino, pondo em risco o direito de todos os cidadãos ao acesso ao sistema de linguagem escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, que o processo de formação inicial dos professores que atuarão na alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental, nas licenciaturas que cursam, o conhecimento é de fundamental importância, antes de tudo, pelas diferentes áreas em que esses professores podem atuar. São eles que obtêm, ao receber o diploma de bacharel, as competências para assumir as cadeiras ligadas às instituições de ensino. A alfabetização inicial deve ser um tópico de ensino essencial na formação inicial. Compreende-se que o trabalho em sala de aula requer conhecimento didático específico sobre os critérios que permitem planejar, implementar e avaliar tais situações de aprendizagem no processo de alfabetização.

Portanto, é necessária uma intervenção que não se limite à formação tradicional que corresponda à racionalidade técnica e que envolva múltiplas dimensões da vida escolar, como a atualização dos professores para que

conheçam os objetivos do currículo nacional e do programa da alfabetização inicial, seu suporte teórico e implicações pedagógicas. A construção de uma cultura de atualização constante é necessária para conhecer os benefícios e fragilidades das diversas metodologias, questionar a própria prática docente e desenvolver critérios claros que permitam avaliar o progresso nas habilidades de leitura e escrita. Uma possibilidade é a formação e atualização de professores a partir da observação e análise da prática em sala de aula, ação que favorece o planejamento didático e o desenho de estratégias pedagógicas inovadoras.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. **Manual do Pacto: Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece.** Brasília, DF, 2012.

DINIZ, M. **Processo de alfabetização: avanços e desafios.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** Educação & Sociedade, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 2012.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso.** São Paulo: Ática, 1989.

LEMLE, Miriam. **A tarefa da alfabetização: etapas e problemas do Português.** Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 15, n. 4, 2020.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores.** Porto: Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, P. **A formação dos professores no século XXI.** ; et al. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PILETTI, Nelson. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do conhecimento ao construtivismo.** PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques,. 1.ed. 5ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). (2012). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 3. Ed. Editora: Cortez Editora, São Paulo, 2016.

PLETSCH, M.D. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes, políticas, currículos e práticas pedagógicas. 2009. 254f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

POERSCH, J. M. Pode-se alfabetizar sem conhecimentos linguísticos? In: TASCA, M; POERSCH, J. M . **Suportes Lingüísticos para a alfabetização**. 2 ed. Porto Alegre: Sagra, 1990.

RIBEIRO, S. M.; AGAPITO, J. **A formação inicial de professores em interlocução com a perspectiva educacional inclusiva**. In: 37º Reunião Anual da Anped, 2015. Florianópolis - SC. 37º Reunião Anual da Anped. Rio de Janeiro: Editora Anped. <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/trabalho-gt08-4110.pdf> >

ROCHA, Vanessa Oliveira de Azevedo. **O curso de pedagogia da UFES: um olhar de egressos sobre a perspectiva da educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2017.

SOUZA, Michel Aires. **O modo de produção flexível e o novo perfil do trabalhador no século XXI**. São Paulo, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. RJ: Vozes. 2014.

VANISCOTTE, Francine. Fonctions et dispositifs de la formation continue des enseignants: tendances européens. In: **Carlier, Renard Paquay, La formation Continue des enseignants: Enjeux, innovation et réflexivité**. Bruxelles: De Boeck, 2002.

REFLEXÃO SOBRE A ETNOMATEMÁTICA COMO POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA

Alciene Lopes dos Santos³

RESUMO

Este artigo tem por objetivo contribuir a partir desta reflexão para que o educador matemático adote um posicionamento crítico de investigação em relação ao ensino da etnomatemática como uma metodologia de ensino. Este estudo partiu de uma pesquisa descritiva, qualitativa. O resultado do estudo aponta que o professor deve considerar a natureza cultural da aprendizagem matemática, o contexto social onde esse conhecimento é desenvolvido, o papel do professor no contexto mais amplo das relações humanas, assumindo o papel de pesquisador e mediador consciente da prática pedagógica. A pesquisa considera também a importância da história do conhecimento matemático, suas múltiplas relações com outras áreas de ensino e sua inter-relação com as atividades cotidianas. Reflete sobre as possibilidades e desafios da escola para promover ações pedagógicas que considerem as relações interpessoais no processo de (re)construção do conhecimento. Assim como realizar uma investigação crítica do trabalho pedagógico, que de forma articulada deve procurar estabelecer ligações entre as práticas cotidianas e a matemática escolar.

Palavras-chave: Etnomatemática, Conhecimento Social, Habilidades Matemáticas, Atividades Cotidianas, Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This article aims to contribute from this reflection so that the mathematician educator adopts a critical position of investigation in relation to the teaching of ethnomathematics as a teaching methodology. This study started from a descriptive, qualitative research. The result of the study indicates that the teacher must consider the cultural nature of mathematical learning, the social context where this knowledge is developed, the teacher's role in the broader context of human relations, assuming the role of researcher and conscious mediator of pedagogical practice. The research also considers the importance of the history of mathematical knowledge, its multiple relationships with other areas of teaching and its interrelation with everyday activities. It reflects on the school's possibilities and challenges to promote pedagogical actions that consider interpersonal relationships in the process of (re)construction of knowledge. As well as carrying out a critical investigation of pedagogical work, which in an

³ **Graduação:** Licenciatura Plena em Matemática, UFAM - Universidade Federal do Estado do Amazonas; **Pós-graduação:** Educação Matemática, UEA - Universidade Estadual do Amazonas - **Mestrado:** Ciências da Educação, UNIDA - Universidad de la Integración de las Américas.

articulated way should seek to establish links between everyday practices and school mathematics.

Keywords: Ethnomathematics, Social Knowledge, Mathematical Skills, Daily Activities, Pedagogical Practice.

1. INTRODUÇÃO

No dia a dia do processo pedagógico, os educadores continuam a refletir sobre metodologias de ensino e formas de aprender. Um dos principais desafios da escola continua sendo contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes na sociedade. Uma tarefa complexa que exige dos profissionais da escola e da educação ir além do programa curricular, conteúdo e educação.

O mundo em que vivemos, embora não percebamos, sempre dependeu fundamentalmente da matemática. Sempre esteve e está presente em praticamente tudo que nos cerca. Sua aplicabilidade é relevante mesmo em outras ciências, como afirma D'ambrósio (2010, p. 31). “A tendência de todas as ciências é cada vez mais matematizem devido ao desenvolvimento de modelos matemáticos que desenvolvem fenômenos naturais de forma adequada.”

Como podemos perceber, a matemática permeia todo o meio social do ser humano e fica evidente em cada novo aprendizado. Todas as profissões atuais se apropriam do conhecimento matemático para criar, manter e sustentar regras, fórmulas e comportamentos. O pedreiro, a costureira, a cozinheira, o engenheiro, técnicos de todas as profissões e profissionais de todos os setores da atividade humana dominam alguns conhecimentos matemáticos, “mas nem sempre aprenderam os cálculos para resolver seus problemas nos bancos escolares” (BELLO, 2017, p. 98).

Para Rosa Neto (2019), existe uma relação significativa entre matemática e cultura, ambas como resultado de nossa adaptação de acordo com nossas necessidades de sobrevivência ao longo do tempo, representando ambas científicas.

Trabalhar a Etnomatemática no espaço escolar, segundo D'ambrósio (2008), é contribuir para que as novas gerações conheçam e reconheçam uma

matemática muito mais cultural, ligada ao cotidiano de diversas etnias. Para D'ambrósio e Rosa (2016), é uma postura didática que busca uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem da disciplina com a incorporação ao currículo matemático dos conhecimentos oriundos da vida do aluno e de valores humanos, como a cooperação, solidariedade e ética. É o conhecimento que promove a valorização e o respeito pelas diferentes formas que a humanidade utiliza diariamente para explicar, compreender, e lidar com as situações problemáticas que são enfrentadas no dia a dia.

Em nosso entendimento, um trabalho educativo voltado para essa perspectiva faz com que o aluno se sinta mais confiante em sua própria capacidade de construir o conhecimento matemático, na busca de soluções para os problemas que encontra em seu cotidiano. Porém, é necessário que o professor adote uma nova postura em sala de aula, busque um novo paradigma que substitua o já desgastado ensino-aprendizagem baseado em uma obsoleta relação causa-efeito.

Portanto, o objetivo do estudo consiste em contribuir a partir desta reflexão para que o educador matemático adote um posicionamento crítico de investigação em relação ao ensino da etnomatemática como uma metodologia de ensino, na perspectiva de iniciar a sua atividade docente através do estabelecimento de ligações entre a matemática do cotidiano e a matemática escolar. Com essa consciência sobre a importância e o papel da matemática no desenvolvimento dos cidadãos e da sociedade, este artigo, além de refletir, busca difundir a etnomatemática, acreditando que como proposta pedagógica ela pode contribuir muito para amenizar as dificuldades de aprendizagem e o desinteresse de muitos alunos no estudo da disciplina.

2. ETNOMATEMÁTICA COMO UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

A mudança de paradigma, no entanto, é um processo complexo; é preciso querer mudar e acreditar que isso é possível. Mais do que descobrir que temos que mudar, é preciso ter a convicção de que sempre há uma nova forma de ensinar, que sempre é possível mudar (ROSA NETO, 2019).

Pinheiro e Rosa (2016) ressaltam que trabalhar pedagogicamente nessa perspectiva exige que o professor compreenda e esclareça o alcance de sua atuação, bem como a importância do conteúdo matemático com o qual trabalha com os alunos. Em tese, é necessário compreender o aluno de forma abrangente, buscando identificar suas necessidades de desenvolvimento em nível intelectual, físico, emocional, social e cultural. Por isso, apontaram que

[...] Os professores atuais enfrentam um grande desafio: formados em um processo fragmentado, terão que superar os limites que essa formação lhes impõe e extrapolar os limites dos conteúdos vistos de forma parcial e histórica (PINHEIRO e ROSA, 2016, p. 15).

A tarefa de ensinar e aprender, nessa abordagem, é, de fato, diferente daquela tradicionalmente conhecida. Faz parte do que acreditamos ser consensual, ou seja, que todas as culturas e povos desenvolveram suas próprias formas de explicar e modificar sua própria realidade. Esse conhecimento e a criação de todos os processos de desenvolvimento humano, típicos de cada cultura, estão em processo, claro, são dinâmicos, em fase de evolução e crescimento constante, contribuindo assim para a elaboração do conhecimento sistêmico.

D'ambrósio (2006) destaca que a Etnomatemática faz parte do princípio e da ideia de incorporar os modelos vinculados à tradição e cultura das crianças, reconhecendo-os como válidos para o cumprimento de seus propósitos. Assim, a etnomatemática mexe com a curiosidade da criança, ela se volta primeiro, para o ambiente onde vive, cumprindo uma tarefa que a escola esqueceu: liberar e desenvolver a criatividade dos alunos por meio de projetos de Pesquisa. Essa perspectiva pedagógica é chamada de etnomatemática, uma tendência no ensino de matemática que considera os aspectos sociais e culturais da humanidade em sua prática pedagógica. Caracteriza-se por ser uma corrente de ensino que contribui para a discussão e busca refletir sobre as diversas formas de matematizar presentes em nossa realidade sociocultural.

Pinheiro e Rosa (2016) propõe uma educação crítica, cujo fundamento se sustenta nos estudos e escritos de Ubiratan D'ambrósio, que apontam para uma proposta metodológica de educação matemática que valoriza as experiências dos alunos. Uma visão com características que permeiam os processos: antropológicos, sociais e políticos, colocando em discussão a cultura local de cada

grupo social, como atividade humana culturalmente determinada pelo contexto em que é realizada.

É nesse aspecto que a etnomatemática, nas últimas décadas, se firmou nacional e internacionalmente como uma proposta didático-pedagógica para o ensino da disciplina matemática. Segundo D'ambrósio (2001):

[...] A etnomatemática é a matemática praticada por grupos culturais, como comunidades urbanas e rurais, grupos de trabalhadores, classes profissionais, crianças de uma determinada faixa etária, sociedades indígenas e muitos outros grupos identificados pelos objetivos e tradições comuns aos Grupos (D'AMBRÓSIO, 2006, p. 9).

É, segundo a autora, uma tendência de ensino onde o conhecimento se manifesta de forma holística, ou seja, permite que diferentes grupos culturais conheçam, compreendam e expliquem seu mundo, utilizando a matemática, desenvolvendo a capacidade de gerenciar e interferir, por meio dela, em sua realidade. A possibilidade de construção de um currículo escolar que incorpore a vida sociocultural dos alunos nas práticas pedagógicas é marcante, como uma das formas de inclusão social.

Nas palavras de D'ambrósio (2006), "A Etnomatemática é um programa que visa explicar os processos de geração, organização e transmissão do conhecimento em vários sistemas culturais e as forças interativas que atuam dentro e entre os três Processos" (p. 7).

Nessa tendência de ensino, o currículo é dinâmico, contextualizado, reconhece a pluralidade cultural e social dos alunos, permite que o aluno se torne um sujeito ativo e participativo no processo de transformação de seu ambiente local, regional e global. Em relação ao programa Etnomatemática, D'ambrósio (2006, p. 17) também reflete sobre o fato de que,

Mendes (2019), a respeito da adoção de uma prática pedagógica que leve o saber/fazer para a sala de aula, argumenta que está imbuída de certezas que não são "dadas" pela ciência, mas sim por valores, tradições e respeito por quem ensina. Assim, tem uma "certeza emocional" confirmada pela experiência, diferente da "certeza científica" que, em geral, é suscetível à demonstração

racional e à matemática, embora, quando ensinada, também institua valores emocionais, presentes na pessoa de quem ensina.

Mello (2017) coloca que na ação pedagógica, a relação que será estabelecida entre os processos de ensino e aprendizagem é dialógica, pois é o contexto nessas interações que favorece as possibilidades de aprendizagem. Nessa dinâmica, trazer a etnomatemática e o saber/fazer para a sala de aula significa resgatar as experiências e os saberes presentes no cotidiano das diferentes classes trabalhadoras, em um esforço para superar o cientificismo do saber acadêmico.

No entanto, Costa (2017), em relação ao trabalho em sala de aula de conhecimentos formais e informais, aponta que,

[...] É necessário que um grupo conheça e reconheça os limites de seu conhecimento para ir além e buscar o novo com consciência, conhecendo e discutindo a importância e validade desse novo. Só assim saberá escolher quando e que conhecimento usar (COSTA, 2017, p. 53-54).

Nas escolas em geral, apenas a matemática é ensinada e aprendida como oficial, enquanto nas atividades comerciais, agrícolas, de prestação de serviços, entre outras, aplicam e utilizam conhecimentos matemáticos que não são oficialmente reconhecidos, mas socialmente construídos, validados e valorizados pela sociedade.

Ávila (2014) discorre que, por vezes parece que os cidadãos convivem com a existência de duas matemáticas: a escolar, vivida oficialmente dentro das escolas, teórica, abstrata e seletiva, e a da vida real que atende às necessidades emergentes dos cidadãos. Percebe-se que essa “outra matemática”, raramente aceita pela escola, mostra-se prática, dinâmica e em sintonia com todos os setores da sociedade, sendo amplamente utilizada nas atividades cotidianas dos cidadãos.

Segundo D'ambrósio (2001), a Etnomatemática, além de não negar a matemática formal, busca discutir cada forma de matematizar, analisando argumentativa e reflexivamente cada contexto em que a matemática está inserida. Compreende e analisa as várias formas de matematizar, desde que

sejam cumpridos os propósitos de cada contexto, de cada grupo de iguais nas suas situações específicas.

Portanto, trabalhar com matemática em uma abordagem etno, como afirma D'ambrósio (1993), exige que o educador aprenda a lidar com os diferentes saberes culturalmente construídos que circulam entre os alunos. Propõe que a escola reconsidere sua prática, em sintonia com os anseios e necessidades cotidianas das pessoas, resgatando a função social do conhecimento matemático.

Nessa dinâmica, Domite (2018) coloca que o educador deve estar aberto a mudanças na forma de agir e trabalhar. É preciso ouvir as experiências que os alunos trazem de casa, de sua comunidade, das relações estabelecidas entre eles, buscando esse processo dialógico-interativo para trabalhar o conteúdo matemático. E, além de incorporar novas metodologias em sua prática, constantemente analisando e avaliando sua prática, aprimorando ações pedagógicas previamente vivenciadas. Por fim, é preciso construir o conhecimento matemático a partir das experiências pessoais dos envolvidos no processo educacional.

Assim, segundo Costa (2017) discorre que, a prática da etnomatemática em sala de aula sugere seguir um caminho muito mais amplo de socialização e compartilhamento de diferentes saberes. Através da prática da Etnomatemática, o educador alcançará os grandes objetivos da educação matemática, com diferentes perspectivas para diferentes ambientes culturais e sistemas de produção. deve inserir o aluno no processo de produção de sua comunidade e grupo social e evidencia a diversidade cultural e histórica em diferentes contextos (D'AMBRÓSIO, 2010, p, 8).

2.1. Contextualização no ensino da matemática

Nas escolas, em um percentual considerável, percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem da matemática continua imutável, ou seja, o professor continua preparando as informações, o aluno as recebe de forma passiva, transparente, nesses casos, um acentuado conformismo e determinismo

histórico. Na prática, há também uma metodologia desarticulada entre o que se aprende na escola e o que a sociedade realmente exige de seus cidadãos.

De acordo com Souza (2015), a falta de contextualização no ensino da matemática pode causar o desestímulo da disciplina, ressuscitando métodos tradicionais que conceituam a matemática como uma ciência que preparou todas as coisas, como se fosse conhecimento e sobre.

Um ensino que conduz o aluno a um aprendizado mecânico. Além disso, ainda há quem acredite que o conhecimento matemático só é possível para os privilegiados, não acessível a todos, o que segundo D'ambrósio (2006) é comparável ao sistema de "castas" aplicado em alguns países.

[...] Alguns educadores matemáticos veem a matemática como uma forma privilegiada de conhecimento, acessível apenas a alguns especialmente dotados, e cujo ensino deve ser estruturado, levando em conta que apenas certas mentes, de alguma forma "especial", podem assimilar e apreciar a matemática na íntegra (D'AMBRÓSIO, 2006, p. 9).

O trabalho do professor deve buscar minimizar e trazer motivação e alegria para a sala de aula, buscando, tanto uma matemática mais contextualizada para os alunos, quanto um caminho metodológico que proporcione melhores resultados. Uma alternativa didática que permite uma maior significação dos conteúdos da matemática estudada. Algo motivador, atrativo e que realmente sirva ao aluno de forma que lhe permita resolver situações-problema de forma contextualizada, inferir e tomar decisões diante de sua realidade, entendendo que, inclusive a matemática formal, ela está viva, é presente, no dia a dia.

[...] Uma matemática ensinada na escola que está presente na realidade de vida dos alunos, buscando a interação entre a escola e a comunidade, na possibilidade de ser uma ferramenta de transformação do meio social. Um conhecimento cuja construção e compreensão não é apenas possível para matemáticos, cientistas, professores ou médicos, mas também para grupos sociais que desenvolvem ou utilizam em suas atividades de trabalho habilidades para medir, calcular, desenhar, criar ou brincar, de acordo com seus interesses e necessidades (ÁVILA, 2014, p. 48).

Isso permite que os alunos se tornem sujeitos singulares e reflexivos, emancipados, confiantes e interativos na comunidade por meio dos conhecimentos adquiridos. Mendes (2019, p. 73), em seus escritos, reflete que o

sujeito só se tornará cidadão participante de sua sociedade na medida em que "se apropriar de instrumentos culturais".

Sabemos e concordamos que a matemática é uma ciência presente tanto no cotidiano dos cidadãos quanto nos centros de pesquisa. Portanto, considerando este escopo, não podemos limitar o ensino desta disciplina a uma simples memorização de regras, técnicas e conhecimento formal de definições, pois "... (FREIRE, 1996, p. 52).

Ensinar matemática na perspectiva da etnomatemática torna-se impossível sem resgatar os conhecimentos e valores que os alunos trazem de casa. Para que esse ato seja realizado, é fundamental que o professor ouça seus alunos, assim como é fundamental que o aluno fale com seu professor e seus colegas. Segundo o educador Paulo Freire,

[...] A construção de relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal do ser humano, como prática humana específica, implica a consciência do ser humano, para que ele possa realmente se inserir no processo histórico como sujeito que faz sua própria História" (FREIRE, 1996, pág. 10.)

Assim, nessa perspectiva, Giardinetto (2016) relata que a etnomatemática é a área de pesquisa que estuda as relações e interconexões multifacetadas entre ideias matemáticas e outros elementos culturais e constitutivos, como linguagem, arte, artesanato, construção e educação. É a área de pesquisa que estuda a influência de fatores culturais no ensino e aprendizagem da matemática. Segundo o autor Giardinetto (2016, p. 142-143) "A etnomatemática mostra que as ideias matemáticas existem em todas as culturas humanas", nas experiências de todos os povos, de todos os grupos sociais e culturais, tanto de homens como de mulheres. Dentro dessa perspectiva cultural, também é evidente que:

[...] Todos os povos de todos os tempos podem contribuir para esta matemática universal. Todos os povos têm o direito de poder aprender e usufruir do conhecimento acumulado e de poder contribuir para o seu enriquecimento. Aqui está uma dimensão ética e moral da reflexão da Etnomatemática (GIARDINETTO, 2015, p. 144).

Vários autores já relataram sobre a experiência profissional de matematizar estão tão presentes no cotidiano dos cidadãos, que muitas pessoas

as utilizam em suas tarefas diárias, mesmo que nunca tenham frequentado uma escola. Esse conhecimento, às vezes adquirido empiricamente, é de extraordinário valor e riqueza tão significativa que muitos nem sempre têm a sensibilidade de percebê-lo. Compartilhamos com Mendes (2019) quando postula que,

[...] O homem se relaciona com o mundo que o cerca, ele o entende como vida do mundo, ou seja, o mundo em que as pessoas estão dentro, que nos educa por meio de influências que chegam até nós por meio de nossas relações com ele (MENDES, 2019, p. 21).

No entanto, não se pretende, nessa perspectiva pedagógica, propor uma nova matemática, mas refletir sobre a possibilidade de identificar, nos diferentes grupos culturais, suas formas de matematizar, valorizar e considerar suas formas de calcular, conhecer, explicar e compreender o mundo que os cerca, enriquecendo-o nesta dinâmica matemática escolar. Conforme relata D'ambrosius (2001, p. 25), é um matemático que "...faz parte do cotidiano", do Saber fazer. De fato, uma proposta pedagógica que trabalha o conhecimento formal e informal de forma integrada.

Pinheiro e Rosa (2016) acreditam que a partir do momento em que pensamos a Etnomatemática como uma alternativa pedagógica que considera a matemática em diferentes ambientes sociais, culturais e históricos, novas metodologias são incorporadas ao ensino. A escola matemática torna-se um instrumento para explicar e compreender o desenvolvimento e a produção do conhecimento gerado nesses diferentes contextos, motivando os alunos.

Compreender o conhecimento que se desenvolve dentro de uma determinada comunidade é compreender a etnomatemática nesse ambiente, ou seja, olhar para trás as diversas formas de manifestação do conhecimento, não só o conhecimento matemático, mas o conhecimento da vida, da organização, da construção e estruturação desse conhecimento e fazendo dele o nascimento dessas pessoas (ROSA NETO, 2019).

No entanto, muitos educadores matemáticos, segundo Costa (2017), talvez por sua formação universitária voltada para a linha tecnicista, apresentam dificuldades em romper com o velho paradigma e adotar uma metodologia de

ensino que interligue a matemática escolar com a matemática da vida. Esse fato torna-se um obstáculo para que a sala de aula se torne um espaço de discussão e análise crítica do conhecimento socioculturalmente construído. Para o autor, é preciso buscar formas de superação dos conflitos existentes, pois “vivemos em uma época em que a fragmentação do conhecimento limita a compreensão da realidade” (COSTA, 2017, p. 56).

Para Monteiro (2018), temos que ter certeza de que o que os alunos fazem e aprendem na escola pode estar mais alinhado com as ações e necessidades dos diversos setores da atividade humana fora dos muros da escola. O educador simplesmente incorpora e traz esse conhecimento socialmente construído para a sala de aula. Compartilhamos esta pesquisa com os escritos de D'Ambrosio e Rosa (2016), pois consideram a Etnomatemática como um programa de pesquisa em história e filosofia da matemática, com implicações pedagógicas.

Um trabalho pedagógico voltado para essa perspectiva, valorizando o ser humano e seus saberes informais constituídos na e pela cultura onde vive, pode ser o início de uma mudança no ensino desta disciplina. Segundo D'ambrosio (2001), um ensino que "revele práticas apreendidas fora do ambiente escolar [pode] contribuir para uma visão crítica da realidade" (p. 23).

A escola como instituição que representa a continuidade da família em seu contexto mais amplo, deve compreender que todo o processo de ensino-aprendizagem parte das experiências anteriores dos cidadãos, das formas de matematização vivenciadas pelos alunos fora da Escola, enriquece o ato educativo. Nas palavras de Giardinetto (2016, p. 7) "A própria vida cotidiana precisa da interferência do não-cotidiano".

Nessa tendência, um dos papéis dos educadores é estimular o desejo natural dos alunos de investigar as diferentes matemáticas utilizadas em diversos grupos culturais. Ao compreender os processos de Matematização de cada cultura, eles comparam esse conhecimento com o conhecimento formal, sistematizado e validado pela escola, tendo a oportunidade de organizar seu próprio pensamento, entendendo por meio dessa reflexão a importância cultural e social de todos os conhecimentos matemáticos que circulam na escola. o mundo da vida. Nas palavras de D'ambrosio (2001), pode-se compreender melhor que "o

comportamento de cada indivíduo, associado ao seu conhecimento, é modificado pela presença do outro" (p. 32).

Segundo D'ambrósio (1993), ensinar matemática nessa concepção significa respeitar o que o aluno já sabe, consiste em reconhecer conhecimentos historicamente construídos nas culturas, estabelecendo momentos de diálogo sobre questões críticas que renovam e conhecimentos prévios de todos os participantes da aprendizagem.

Para D'ambrósio (200, p. 58) respeita e valoriza cada uma das matemáticas existentes, e "... É a comunicação que permite definir estratégias comuns de ação". A escola, pela reflexão dialética, explica os modos de produção de significados matemáticos produzidos fora de seu contexto específico. Nessa abordagem é como se a escola matemática aderisse às formas de matematizar o mundo circundante, ao invés de substituí-lo. Enquanto a matemática escolar ignora ou não discute essa diversidade de saberes, produzidos de acordo com a cultura de cada povo, a etnomatemática valoriza e traz à tona essas diferenças, reconhecendo seus modelos matemáticos e os saberes a eles vinculados.

Segundo D'ambrósio (2001), enquanto a matemática tradicional e seu ensino buscam universalizar conceitos, tornando-os cada vez mais abstratos e generalizados, a Etnomatemática busca reorganizá-los, tornando-os mais específicos e aplicáveis ao contexto da realidade vivida. Em suma, propõe uma forma mais coerente de caminhar. Busca trazer a matemática dos livros da escola para a vida e para a vida na escola, reconhecendo que ambos têm história e importância para compreender a realidade em todas as suas dimensões.

A ideia básica dessa tendência de ensinar matemática, segundo D'ambrósio (2001), é considerar as experiências de alunos, familiares, grupos de pares, culturas diferentes e todas as formas de automatização de cada povo. É o conhecimento produzido pela necessidade prática de resolver problemas específicos de feirantes, pequenos agricultores, pedreiros, carpinteiros, grupos indígenas, colonos, etc. São diferentes saberes produzidos por diferentes grupos para elucidar situações problemáticas.

Dessa forma, uma prática pedagógica que ao mesmo tempo se opõe à fragmentação do saber, caracteriza-se por situar o saber histórico-cultural e dar ao homem a oportunidade de resgatar sua capacidade de diálogo crítico-reflexivo. Compreende, segundo os autores, o ser humano em sua totalidade e o conhecimento em toda sua complexidade. A matemática trabalhada em uma abordagem etno traz para a sala de aula experiências que exigem comunicação e diálogo argumentativo. Essa postura didática, por sua vez, leva os envolvidos no processo educativo ao crescimento pessoal e coletivo, possibilitado pela ação reflexiva permanente de ambos, e de ambas as práticas. Juntos, professores e alunos ensinam e aprendem simultaneamente, conhecem criticamente o mundo em que vivem e constroem relações de respeito mútuo, justiça, constituindo um verdadeiro clima de disciplina, por meio de relações dialógicas, tornando a sala de aula um desafio interessante e desafiador para todos os envolvidos. "Quem ensina aprende quando ensina e aprende ensina aprendendo" (FREIRE, 1996, p. 38).

Portanto, o professor pode e deve utilizar o conhecimento cotidiano como ponto de apoio ao processo ensino-aprendizagem, levando o aluno ao campo da argumentação, desenvolvendo o hábito da leitura crítica, da pesquisa, questionamento, criatividade, essenciais para a formação do cidadão. Ao lançar esse olhar sobre sua prática, valoriza-se o conhecimento prévio dos alunos e forma-se outros, sempre a partir daqueles que conhecem. O importante é o estabelecimento de vínculos entre os saberes da comunidade e os saberes da escola e os saberes da escola com os saberes da comunidade. Por meio desse estabelecimento e dessas relações é possível atribuir significado a ambos os saberes. Nesse contexto, o conhecimento tem caráter dinâmico, sempre aberto a novas abordagens. O papel do professor está ligado à concepção de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para sua construção. Significa reconhecer que, juntos, alunos e professores aprendem em sala de aula, pois todos trazem muito conhecimento das experiências escolares e não escolares que vivenciaram ao longo de sua existência.

Assim, acredita-se que a Etnomatemática pode auxiliar cada educador nessa possibilidade pedagógica de substituir as ações rotineiras de “dar aulas

inteligentes” por uma postura que (re)orienta o aprendizado do aluno na construção do seu próprio conhecimento, fruto da interação entre os sujeitos nesse diálogo processar. Até porque a sociedade do conhecimento em que vivemos hoje exige uma postura holística na formação de seus cidadãos, que sejam capazes de interagir com dinamismo em todos os contextos, construindo novos significados para a matemática, explorando diferentes formas de situações-problema das diversas atividades humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do estudo realizado, que, seja percebida a importância da etnomatemática na formação do aluno, pois seu viés cultural e antropológico aponta para o caminho que leva ao respeito às diferenças, à compreensão e à inclusão, tão necessárias à nossa realidade social. Que o ensino da matemática em sala de aula, nessa perspectiva pedagógica, permita um diálogo efetivo entre os saberes matemáticos produzidos em diferentes contextos e que os professores reflitam mais sobre a diversidade cultural da disciplina e sua importância para a educação do Estado.

Conclui-se, que a partir dessa reflexão a prática pedagógica em sala de aula possa ser reorientada para o desenvolvimento da cidadania plena dos alunos. Que, os professores de matemática mergulham na dinâmica cultural dos alunos e utilizam estratégias de ensino e aprendizagem que valorizam a dimensão cultural em sala de aula, para que se possa desenvolver uma educação matemática inclusiva que possa ser efetivamente desenvolvida. Contribuir para a transformação social. Que este esforço possa contribuir com novos elementos para ensinar a disciplina de matemática, permitindo em sala de aula estudar cada vez mais matemática e realidade, como formas de conhecer e interpretar cada contexto, num processo em que o professor estará constantemente (re) produzir, (re)construir, (re)significar conhecimento e conhecimento.

Portanto, esperamos também que os leitores percebam a possibilidade de inserir no ensino de matemática um olhar diferenciado sobre a realidade e a

própria matemática e que esse aspecto corra com a aprendizagem matemática da educação para levá-los a participar de debates sobre matemática dentro e fora da sala de aula. Que procure trabalhar a sala de aula, com base na metodologia de ensino, comece a incorporar/analisar no processo pedagógico, situações problemáticas cuja resolução considera tanto a matemática formal como a matemática informal. Que a disciplina seja vista como uma atividade humana, motivando ainda mais o interesse dos alunos. Ressaltamos que não se trata de substituir a matemática por outra, mas de respeitar as diferentes formas de matematizar em diferentes contextos, dentro dos propósitos para os quais se propõem. Portanto, acreditamos que essa abordagem educativa pode remeter a uma educação enriquecida e contextualizada, motivando os participantes a fazerem parte do processo. Ensinar matemática nesta concepção permitirá ao aluno vincular os conceitos trabalhados em sala de aula com sua vivência cotidiana, de acordo com seu ambiente natural, social e cultural. Não se trata de rejeitar a matemática acadêmica, mas de incorporar valores que são vivenciados nas experiências grupais, levando em conta os laços histórico-culturais.

Por fim, visa contribuir para a constituição do professor pesquisador de sua prática, despertando-o para aprender continuamente a ser professor, de acordo com as necessidades educacionais atuais, transformando a sala de aula em um ambiente de aprendizagem. socialmente construída da humanidade.

REFERENCIAS

ÁVILA, A. **A etnomatemática na educação indígena: é assim que se concebe, é assim que se coloca em prática.** Revista Latino-Americana de Etnomatemática, 7(1), 19-49, 2014.

BELLO, S. E. L. **A pesquisa em etnomatemática e a educação indígena.** Zetetiké, Campinas/SP, v. 4, n. 6, p. 97-106, jul/dez. 2017.

COSTA, W. N. G. **A etnomatemática da alma A'uwe-xavante e suas relações com os mitos** 2007. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Da realidade a ação: Reflexões sobre a educação e matemática.** Campinas: Unicamp, 2006.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática** – elo entre as tradições e a modernidade. Coleção Tendências em Educação Matemática, 1. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, 112p.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**: Arte ou técnica de explicar e conhecer. Editora Ática, Série Fundamentos, 2. edição, São Paulo, 1993.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **O programa Etnomatemático**: Uma síntese. Acta Scientia, v.10, n.1, Jan/jun .2010.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan; ROSA, M. Um diálogo com Ubiratan D'Ambrosio: uma conversa brasileira sobre etnomatemática. In BANDEIRA, F. A.; GONÇALVES, P. G. F. (Orgs.). Etnomatemáticas pelo Brasil: aspectos teóricos, ticas de matema e práticas escolares. Curitiba, PR: Editora CRV. pp. 13-37, 2016.

DOMITE, Maria do Carmo. **Etnomatemática e formação de professores**: no meio do caminho (da sala de aula) há impasses, XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessário a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. **Matemática escolar e matemática da vida cotidiana**. Coleção polêmicas do nosso tempo, autores associados, Campinas – São Paulo, 2016.

MENDES, I. A. **Matemática e investigação em sala de aula**: tecendo redes cognitivas na aprendizagem. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

MONTEIRO, A.; Pombeu, G. Jr. **A matemática e os temas transversais**. Editora Moderna, São Paulo, 2018.

PINHEIRO, R. C.; ROSA, M. **Uma perspectiva etnomatemática para o processo de ensino e aprendizagem de alunos**, v. 5, n. 9, p. 56-83, 2016.

ROSA NETO, R. Didática da matemática, São Paulo: Ática, 2019.

SANTOS, Lijecson Souza dos. **Contextualização Matemática Em Situação De Ensino E Aprendizagem No Eja**, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV060_MD1_SA18_ID 492_23102016194610.

SOUZA, Janderson Vieira. **Etnomatemática uma rota epistemológica rumo ao pensamento complexo**, Instituto de Matemática Científica, Programa de Pós-Graduação e Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Pará, 2015.

A PSICOPEDAGOGIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Edina Cristina Damazio Adão⁴

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo falar sobre a psicopedagogia, desde o seu surgimento até os dias de hoje, com isso é de extrema importância através das concepções de Vygotsky e a influência de Piaget geram na vida dos alunos e dos professores um conteúdo fundamental para o seu ensino e aprendizado. No entanto, entender o processo que se dá a psicopedagogia no contexto escolar e das grandes inovações que se dá no cotidiano da escola.

Palavras-chave: Psicopedagogia. Piaget e Vygotsky.

ABSTRACT

The objective of this work is to talk about psychopedagogy, since its emergence up to the present day, as it is of extreme importance through the conceptions of Vygotsky and the influence of Piaget, in the life of two students and two teachers, a fundamental content for teaching. and learned. I do not understand or process that occurs in psychopedagogy in the school context and the great innovations that occur in the daily life of the school.

Palavras-chave: Psychopedagogy. Piaget and Vygotsky.

1. INTRODUÇÃO

O surgimento de algumas ideias sobre aprendizagem e desenvolvimento que marcaram a psicopedagogia dos anos 1950 até a atualidade, assim como os desafios que a área enfrenta até hoje, entre eles o fracasso escolar.

Na segunda metade do século XX, a epistemologia genética, teoria do conhecimento desenvolvida por Jean Piaget e centrada no desenvolvimento natural da criança, influenciou fortemente a confirmação da psicopedagogia, bem como da psicologia e da educação (Revista Nova Escola, 2004). Piaget estudou de modo rigorosamente científico o processo de aquisição do

⁴**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia; **Pós-graduação:** Psicopedagogia Clínica e Institucional, Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia.

conhecimento, afirmando que ele se dá por meio de descobertas da própria criança. Além disso, ele se opôs e teceu críticas ao behaviorismo e ao inatismo, ainda muito presentes nas ideias educacionais e na psicologia da sua época.

As críticas aos inatistas relacionavam-se à excessiva valorização dos fatores genéticos, o que levava a uma prática educacional discriminatória e segregadora, baseada na crença de que o sujeito nascia pronto, com todas as suas características já impressas geneticamente. Quanto ao behaviorismo, as críticas diziam respeito à visão do sujeito como tábula rasa, que nada traz ao nascer, cabendo ao ambiente preenchê-lo e moldá-lo, pelo condicionamento.

Segundo Piaget, a inteligência tem uma base biológica, mas também depende das ações do sujeito sobre os objetos, numa relação entre estruturas internas e meio externo, num processo de construção. Daí que sua teoria seja conhecida como construtivismo (Revista Nova Escola, 2004, p. 55-56). Ele subdividiu o desenvolvimento cognitivo em quatro estágios: sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório formal.

Ressaltava, ainda, que a educação não se refere à transmissão de conteúdos, mas sim ao favorecimento da atividade mental da criança e ao desenvolvimento de estruturas de pensamento cada vez mais elaboradas. Para pesquisar o desenvolvimento dessas estruturas, ele usou o método clínico.

A influência de Piaget foi marcante para a estruturação do campo teórico e da prática da psicopedagogia. Além de usar a epistemologia genética como fundamentação, no trabalho psicopedagógico aplica-se o mesmo método clínico, além das provas piagetianas.

2. A PSICOPEDAGOGIA PARA VYGOTSKY

As relações sociais têm papel determinante nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Ele considera que o indivíduo se forma em contato com o meio social que o rodeia e do qual faz parte (composto de outros sujeitos), numa relação dialética em que ambos se modificam mutuamente. Essa

relação se dá por meio dos instrumentos criados pelo próprio homem para transformar a natureza, e mediante a linguagem, produzida culturalmente.

Vygotsky acreditava que, ao nascer, o sujeito traz um substrato orgânico, representado por um organismo biológico capaz de ações reflexas ou funções psicológicas elementares. As funções psicológicas superiores (consciência, pensamento, linguagem, raciocínio-lógico e outras que diferenciam o ser humano das demais espécies animais) seriam desenvolvidas com o processo de aprendizagem.

Outro ponto a destacar em seu pensamento é que o aprendizado vem antes do desenvolvimento, sendo, então, necessário trabalhar sobre a zona de desenvolvimento proximal, que representaria a distância entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, isto é, entre o que a criança é capaz de fazer sozinha e aquilo que quase consegue fazer sozinha, precisando ainda da ajuda de um adulto ou de uma criança mais experiente, ou seja, de um mediador (Fontes, 2006, p. 60-61). Oliveira (2004, p. 26) menciona que, para Vygotsky, a mediação é condição essencial para que a aprendizagem ocorra e, portanto, o professor, ao atuar como mediador de seus alunos, tem papel ativo nesse processo.

A concepção sociointeracionista resgata a natureza social da educação ao conceber o homem como ser social que aprende e se desenvolve por meio das relações e das interações com outros, pela mediação. Nesse movimento, ele se transforma e transforma o mundo, se apropria de conhecimentos produzidos historicamente e culturalmente, se produz sujeito humano e gera conhecimentos.

A dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar não são determinados apenas por fatores orgânicos, como pensavam alguns pesquisadores inatistas, e também não sofre apenas a determinação do meio, como acreditavam os ambientalistas. Há de se discutir essa questão levando-se em consideração a inter-relação entre o substrato biológico e o meio social, econômico, cultural, político e histórico na constituição do sujeito humano, numa visão sociointeracionista. O aluno é um sujeito ativo inserido num meio também ativo, um meio relacional no qual há outros sujeitos ativos, que se relacionam e se

influenciam mutuamente. A psicopedagogia nasceu, cresceu e se ampliou ao longo do século XX, chegando ao século XXI com uma série de desafios a vencer. A dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar continuam sendo problemas não equacionados, que aumentam cada vez mais e assumem novas formas, pois o mundo se transforma, se modifica. O contexto em que tais problemas aparecem não é o mesmo, é dialético; outras necessidades surgem, outras questões afligem o homem, outros caminhos precisam ser trilhados.

O tempo presente é marcado por mudanças muito rápidas e pelo surgimento de novas tecnologias, nem sempre acessíveis a todos; pela modificação dos valores e dos costumes; pela velocidade da informação; pelas mudanças na escola e no mercado de trabalho; pela globalização, que diminui distâncias; e pelo surgimento da internet, que dá acesso a conhecimentos num apertar de botões. Nada disso, no entanto, promoveu a melhoria das condições de vida da maioria da população mundial. Contradições e mais contradições causam inquietações e, infelizmente, certo conformismo ou “adaptação”.

De acordo com Cordié, citado por Rubinstein (2004, p. 23), o fracasso escolar é algo inerente ao nosso tempo, uma vez que a escolaridade se tornou obrigatória na França, por exemplo, apenas no final do século XIX. Para a autora, passou-se da era do proletariado para a do estudante. Na primeira, ser analfabeto não representava um problema, uma vez que quem não tinha instrução ou escolaridade era socialmente reconhecido pela capacidade de desempenhar diferentes ofícios (o de sapateiro e o de ferreiro, por exemplo) e, portanto, tinha seu lugar na sociedade. Na era do estudante, é necessário estudar primeiro para depois exercer uma profissão, e é preciso dominar alguns conhecimentos científicos para ser socialmente reconhecido.

O analfabetismo se tornou um problema maior, hoje, pois a leitura e a escrita devem ser dominadas para se exercer plenamente a cidadania. O fracasso escolar tem por consequência a exclusão social, evidenciando as diferenças sociais entre os sujeitos. O mercado de trabalho absorve apenas os mais capazes e mais bem preparados, excluindo os menos escolarizados e, portanto, despreparados, o que leva a problemas como informalidade, baixa remuneração, exploração de mão de obra barata e do trabalho infantil, desemprego e pobreza.

Antes de ingressar nas escolas, as crianças aprendiam em casa os conteúdos ou conhecimentos necessários à vida social. Com o aumento das exigências no mundo do trabalho, conhecimentos como ler e escrever, entre outros, tornaram-se fundamentais, o que fez com que o acesso à educação se ampliasse. No entanto, como a escola, que havia sido organizada pelas elites, desconsiderava os conhecimentos que essas crianças traziam de casa, de sua família, de seu meio sociocultural, muitas delas apresentavam dificuldades de aprendizagem, fracassando na vida escolar.

Uma das razões para esse fracasso é o fato de a escola não valorizar as características e o estilo de vida das camadas populares. Acredita que são elementos de uma culturapobre, ou de falta de cultura, e entende como cultura e das classes dominantes. Diante disso, considera que deve propiciar aos indivíduos das camadas menos favorecidas o acesso à

cultura letrada, ao conhecimento. As dificuldades que eles apresentam são vistas como produto da situação de carência em que vivem, e não de condicionantes socioeconômicos e políticos. O trabalho pedagógico é desenvolvido de modo seletivo, discriminatório e excludente: não se valorizam os esforços e as possibilidades de aprendizagem desses indivíduos, nem sua linguagem, seus conhecimentos, seus saberes, sua experiência. Não se percebem suas habilidades e enfatizam-se suas dificuldades; sua autoestima é rebaixada e o fracasso escolar é uma questão de tempo.

Para Oliveira (2006, p; 16-17), ao psicopedagogo do século XXI cabe posicionar-se diante dessa realidade, observando e analisando como se dão as aprendizagens, como e para onde caminha o processo de ensino-aprendizagens e que dificuldades surgem ao longe dele, considerando-se o contexto atual, no qual a aprendizagem é também virtual e rápida, exigindo flexibilidade e atenção; há dificuldades de aprendizagem; se fracassa na escola pública, na particular, na universidade, na vida; formação e qualificação não garantem empregos; se discutem as múltiplas inteligências, a violência, a fome, a miséria, o desemprego; se fala em inteligência emocional, plasticidade cerebral e determinantes sociais, mas no qual também se tem, por vezes, a impressão de que, em termos humanos, não se avançou um passo sequer.

2.1. A consolidação da psicopedagogia no Brasil

A partir dos anos 1980, a psicopedagogia foi se consolidando progressivamente no Brasil, e no final da década os profissionais da área já se congregavam numa associação nacional. Cabe tecer algumas considerações sobre o trabalho psicopedagógico desse momento. Deixou-se de lado o enfoque orgânico, preponderante nos anos 1970, pelo qual as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar eram atribuídos a causas biológicas, sem considerar outros aspectos. Outro posicionamento defendido nos anos 1970, também aos poucos abandonado, atribuía o fracasso escolar à questão cultural, ou seja, à falta de cultura ou pobreza cultural da classe trabalhadora, ou da classe economicamente desfavorecida. A dificuldade de aprendizagem era, então, nos dois casos, responsabilidade do próprio sujeito, ou porque tinha problemas orgânicos, ou porque pertencia a uma classe social culturalmente pobre.

Nos anos 1980, problemas relacionados ao meio familiar passaram a ser considerados como fatores determinantes do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem. O sujeito que não aprendia denunciava problemas e desorganização familiares, que se traduziam em conflitos emocionais. Não se considerava, no entanto, que a família estava inserida no meio social e, portanto, era influenciada por ele, nem as contradições inerentes à sociedade. A família era vista como o “outro” que estruturava o sujeito, e o sujeito, como aquele que, por meio do sintoma da não aprendizagem, denunciava os conflitos familiares. Discutia-se, nesse período, a questão da “desorganização” familiar provocada pelo aumento do número de divórcios e de pais separados, causando nos filhos problemas emocionais e, portanto, de aprendizagem. Observe-se que esse posicionamento, além de preconceituoso, desconsidera as questões sociais – o meio limitava-se ao meio familiar. Em função da abertura política, no entanto, foram surgindo aos poucos, mas ainda timidamente, discussões e trabalhos de pesquisa sobre as questões sociais e políticas.

Nos anos 1970, o trabalho de avaliação psicopedagogia passava pela análise médico- pedagógica do sujeito que não aprendia, a linguagem era médica, o enfoque, puramente clínico e havia visão reeducativa. Já na década seguinte, o enfoque passou a ser preventivo, a visão, terapêutica e a análise

começaram a ter forte influência da psicologia e da psicanálise, fazendo com que o inconsciente passasse a ser considerado.

Nos anos 1990, uma mudança começou a se delinear, tanto no discurso, quanto na prática psicopedagógica. Na discussão sobre as dificuldades de aprendizagem, o centro das atenções passou a ser da escola, o sistema educacional, o currículo, os professores e os alunos. A psicopedagogia clínica foi cedendo espaço para a institucional, que reflete a instituição escolar e seus problemas, sobre a rede de relações estabelecidas nesse espaço, sobre a promoção de atividades de aprendizagem e sobre o fracasso escolar, determinado, de certa forma, em seu interior. Fontes (2006, p. 81) faz uma crítica à psicopedagogia por não considerar “a estrutura social como meio determinante na aprendizagem e responsável pelo fracasso escolar”.

Nesse momento, a preocupação dizia respeito à identidade do psicopedagogo e à definição da atuação clínica e institucional, vistas como interdependentes. O objetivo do trabalho psicopedagógico era garantir aprendizagem por meio de atuação preventiva que possibilitasse uma relação de qualidade entre o sujeito e o conhecimento, permitisse a apropriação do conhecimento por parte do sujeito aprendente, visto como ser ativo, como sujeito histórico-social.

É preciso ressaltar, ainda, que na década de 1990 duas abordagens influenciaram a práxis psicopedagógica brasileira. A abordagem construtivista piagetiana, antes quase exclusiva no trabalho psicopedagógico, passou a dividir espaço com uma abordagem histórico-social, que começou a influenciar de forma mais intensa as discussões e práticas psicopedagógicas. Sua inserção nas discussões da psicopedagogia sobre o processo de ensino-aprendizagem e suas dificuldades resultou em enfoque mais abrangente do sujeito humano, inserido num contexto social, histórico, cultural, econômico e político, representando uma possibilidade ou uma tentativa de superação da repetição de polaridades.

Já no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, o fracasso escolar começou a ser considerado produto de múltiplos fatores. Não se negava o fator orgânico, que está presente em muitos casos de dificuldade de aprendizagem,

mas não se via esses fatos isoladamente. Considerava-se, também, que o sujeito fazia parte de um meio social e econômico, pertencia a uma família, um grupo social, uma cultura, tinha uma história pessoal e estudava em uma escola com uma proposta pedagógica própria, inserida em um sistema educacional nacional de um certo período histórico e político, e em uma sociedade repleta de contradições.

Devemos ainda citar alguns dos muitos profissionais da psicopedagogia que têm realizado pesquisas e trabalhos importantes para o desenvolvimento e a consolidação da área em nosso país. Em São Paulo, destacam-se Lino de Macedo, Nádia Bossa, Cristina Dias Alessandrini, Eloísa de Quadros Fagali, Beatriz Judith, Lima Scoz, Márcia Zampieri Torres, Roseli Brenelli; no Rio de Janeiro, Maria Lúcia Leme Weiss; no Paraná, Laura Monte Serrat Barbosa, Isabel Cristina Hierro Parolin, Úrsula Simons e, no Rio Grande do Sul, Clarissa Golbert, Ester Pilar Grossi e Sônia Moojen Kiguel. Entre outros grupos de pesquisa que realizam trabalhos na área da psicopedagogia, destacam-se os da Universidade Estadual de psicopedagogia, destacam-se os da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), da Universidade de São Paulo (USP) e da PUCSP. Todos esses profissionais, bom como muitos outros, buscam compreender o processo de ensino-aprendizagem de forma integrada, considerando suas determinantes tanto no que concerne ao sucesso, quanto no que se refere ao fracasso escolar.

Como última consideração, podemos dizer que, embora as discussões sobre fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem apontem, hoje, seu condicionamento por múltiplos fatores e se tenha avançado muito na tentativa de compreendê-los de maneira integrada, ainda há profissionais que analisam esses fatores isoladamente, dividindo o sujeito em áreas, em partes, sem considerar seu contexto socioeconômico e cultural, o referencial teórico e a proposta pedagógica da instituição escolar em que estuda, sem analisar a interação e a mútua determinação entre esses fatores. Talvez seja este o desafio da psicopedagogia no século XXI: superar o que fontes (2006, p. 83) denomina de repetição de polaridade, em que o problema ou está no aluno, ou está fora dele, sem levar em conta o entorno a que ele pertence.

2.2. Psicopedagogia: um termo, diferentes significados

A psicopedagogia é uma área interdisciplinar, reunindo, portanto, conhecimentos de várias ciências e ramos do conhecimento. Busca compreender, de forma integradora, o processo de ensino-aprendizagem, que ocorre em dois espaços: o extraescolar e o interescolar. Para tanto, analisa todos os elementos que fazem parte desse processo e os fatores que podem condicionar as dificuldades de aprendizagem e de ensinagem. Além da área de conhecimento, com postulados teóricos consistentes que a fundamentam, configura-se também como campo de atuação específico, clínico e/ou institucional, em que a prática pode ser preventiva e/ou terapêutica.

Mas, o que significa o termo psicopedagogia? Numa consulta aos dicionários de língua portuguesa, encontramos a mesma definição ou definições muito semelhantes, para essa palavra, sem, contudo, traduzir o que de fato significa atualmente, nem esclarecer sua função ou formas de atuação. O dicionário Michaelis (MICHAELIS, 2000^a, p. 1725), por exemplo, diz que psicopedagogia é a “aplicação de conhecimentos da psicologia às práticas educativas”. Definição semelhante é encontrada no site Mentanalysis (2008): “Aplicação dos princípios da psicologia à pedagogia”. Por fim, no Dicionário Aurélio (Ferreira, 1999, p. 1412) essa palavra significa a “aplicação da psicologia experimental à pedagogia”.

Essas definições podem levar, e geralmente levam, à interpretação equivocada de que a psicopedagogia é uma junção entre psicologia e pedagogia, ou uma aplicação de conhecimentos da psicologia na pedagogia, ou nas práticas educacionais.

Os dicionários de língua portuguesa não levam em conta que o todo é muito mais que a soma das partes, que a psicopedagogia se apropria de conhecimentos de várias ciências e ramos de conhecimento, reelaborados e configurando-se numa área independente e produtora de conhecimentos novos sobre um objeto de estudo que se modificou e se ampliou ao longo de sua consolidação, sofrendo condicionamentos de diversos fatores, que precisam ser considerados em sua análise.

Vamos, então, aos dicionários científicos, na tentativa de possibilitar uma visão mais integradora sobre o que é psicopedagogia, além de maior compreensão sobre sua especificidade e seu objeto de estudo. Neles, encontramos definições para o termo que nos aproximam de seu significado, embora algumas delas não consigam esclarecer o que é a psicopedagogia.

Hurtado (1991, p. 91), no Dicionário de psicomotricidade, define-a como “síntese de normas pedagógicas e princípios psicológicos, em vista da exploração das capacidades inatas de crianças e adolescentes para a vida social e cultural”. Em nossa análise, esse texto não traz grande contribuição, pois não esclarece o que é psicopedagogia, nem menciona seu objetivo de estudo: o processo de aprendizagem e suas dificuldades.

No Dicionário de psicologia e psicanálise do site Projeto Acolhendo (2008), encontramos a seguinte definição: “Conjunto de práticas institucionalizadas de intervenção no campo da aprendizagem como prevenção, seja como diagnóstico ou tratamento, seja como modificação do processo de aprendizagem escolar. Área que estuda e trabalha com o processo de aprendizagem e suas dificuldades”.

Essa definição de psicopedagogia é, na nossa visão, bem mais completa, pois a apresenta como área de estudo, ressalta sua atuação preventiva e terapêutica e menciona as dificuldades de aprendizagem. Nesse mesmo site (Projeto Acolhendo, 2008), o psicopedagogo é caracterizado como: “Profissional habilitado em curso de pós-graduação cujo campo de trabalho constitui-se pela atuação em clínica e/ou em instituições escolares no sentido de prevenir problemas no âmbito da aprendizagem; diagnosticar problemas de aprendizagem e modificar este processo visando o sucesso na aprendizagem”.

Analisando os materiais produzidos por profissionais da área, percebemos que a definição do termo é mais clara e objetiva, embora muitos deles ainda tenham dificuldade em definir o que seja psicopedagogia, qual o seu papel e seu objetivo de estudo, por questões de identidade, ainda em construção. Existem diversas obras e artigos discutindo o que seja na psicopedagogia, mas é em Bossa (2000) que encontramos algumas definições para o termo que

permitem reflexão mais profunda sobre o fazer psicopedagógico. Apresentaremos essas definições ao longo deste capítulo.

Discutir o que é psicopedagogia, seu objeto de estudo, sua especificidade, suas áreas de atuação e como se organiza em área de estudo, pesquisa e produção de conhecimentos é essencial para a formação dos alunos dos cursos de especialização em Psicopedagogia.

No entanto, quando se introduz esses temas, normalmente numa disciplina inicial, percebe-se que muitos deles desconhecem ou sabem muito pouco sobre a área, sua especificidade e suas formas de atuação. Alguns permanecem confusos durante todo o curso e, às vezes, até mesmo após sua conclusão. Em nossa análise, essas dificuldades ocorrem muito provavelmente pela falta de regulamentação profissional. Por causa disso, a especificidade, os limites e as possibilidades da psicopedagogia não foram claramente estabelecidos, deixando confusos não só os alunos desses cursos, mas também pessoas de outras áreas e aqueles que buscam serviços psicopedagógicos.

A psicopedagogia vem se configurando em prática fundamentada em teoria, aqui chamada de práxis, com um amplo campo de pesquisa e investigação sobre aprendizagem no espaço escolar e extraescolar, sobre a aprendizagem sistemática e assistemática, formal e informal. Mas como é definida pelos profissionais da área?

Segundo Beauclair (2006, p. 26), é uma “área do conhecimento que se propõe a integrar, de modo coerente, conhecimentos e princípios de diferentes ciências humanas, com a meta de adquirir uma ampla compreensão sobre os variados processos inerentes ao aprender humano”. Como vimos, a psicopedagogia se configura numa área de conhecimento relativamente nova, que busca a integração dinâmica de conhecimentos de várias ciências e áreas de estudo. Entre essas áreas, destacam-se a psicologia, a pedagogia, a medicina, a biologia, a neurologia, a sociologia, a pedagogia, a medicina, a biologia, a neurologia, a sociologia, a antropologia, a filosofia e a linguística. Essa integração dinâmica de conhecimentos objetiva a compreensão dos processos

de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, bom como das dificuldades que aparecem ao longo desses processos.

Em Kiguek (1990) encontramos outra definição, segundo a qual a psicopedagogia surgiu devido à necessidade de atender crianças com distúrbios de aprendizagem, consideradas inaptas dentro do sistema educacional convencional. Segundo ela:

[...] A Psicopedagogia é um campo de conhecimento relativamente novo que surgiu na fronteira entre a pedagogia e psicologia. Encontra-se em fase de organização de um corpo teórico específico, visando à integração das ciências pedagógica, psicológica, fonoaudiológica, neuropsicológica e psicolinguística, para uma compreensão mais integradora do fenômeno de aprendizagem humana. (KIGUEL, 1990, p. 25)

Destacamos nesse conceito a ideia de que a psicopedagogia nasceu para ocupar um espaço vago, que poderíamos dizer fronteiro, entre a pedagogia e a psicologia. Muitos psicopedagogos dizem que nem a psicologia nem a pedagogia conseguiram dar conta das dificuldades de aprendizagem e da questão do fracasso escolar, em função até de algumas limitações conceituais e de atuação.

Acreditamos ser oportuno, neste momento, refletir sobre uma questão que nos parece crucial: Será que foram apenas estas áreas que não deram conta de equacionar as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar? Ou será que nenhuma área de conhecimento ou ciência foi capaz de cumprir essa tarefa, deixando um espaço para que pesquisadores desenvolvessem a psicopedagogia, numa tentativa de alcançar sucesso nessa empreitada? Será que a falha não reside justamente em não se considerarem questões fundamentais na análise das dificuldades de aprendizagem, como o fato de a escola, enquanto representação da sociedade e reprodutora das contradições nela presentes, contribuir para a sua determinação? O problema das dificuldades de aprendizagem será solucionado enquanto nos conformarmos com sua existência ou o justificarmos isoladamente, colocando a “culpa” no sujeito, na família, na escola, no professor, na sociedade ou em um ou mais fatores, desconsiderando a inter-relação entre eles e a questão social, com suas contradições econômicas, culturais, políticas, sem uma análise crítica e uma discussão de transformação social?

Ressaltamos ainda a definição de Neves (1991, p. 12). Segundo essa autora, a psicopedagogia é uma área de estudos que busca compreender o ato de aprender e ensinar, considerando as realidades internas (inerentes aos sujeitos e suas estruturas) e externas (referentes ao meio, ao contexto em que o sujeito está inserido) da aprendizagem como fatores inter-relacionados. Complementa sua afirmação dizendo que procura estudar como se constrói o conhecimento em toda a sua complexidade, considerando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais, dando-lhes o mesmo peso.

Com base na afirmação de Neves, podemos dizer que a psicopedagogia é uma área de estudo que procura compreender o processo de aprendizagem, mas também o de “ensinagem”, considerando fatores internos (inerentes ao sujeito e suas estruturas) e externos (referentes ao meio, ao contexto em que o sujeito está inserido) de ambos os processos, incluindo o professor, ensinante por função e aprendente por natureza.

É Scoz (1992, 9.2) quem vai apresentar a psicopedagogia como o estudo do processo de aprendizagem, mas também das suas dificuldades, mencionando, ainda, que sua ação profissional integra e sistematiza diversos campos do conhecimento.

Já Clarissa Golbert (1985, p. 13) apresenta os dois enfoques da ação psicopedagógica: o preventivo e o terapêutico. Essa divisão do trabalho psicopedagógico em preventivo e terapêutico delinea uma forma de atuação que procura, de um lado, prevenir o aparecimento de dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar, pelo estímulo à aprendizagem e ao desenvolvimento e pela orientação a todos os envolvidos nessa relação, e, de outro, tratar as dificuldades já instaladas, equacionando-as e evitando sua intensificação, centrando sua ação no processo de identificação, análise, diagnóstico e tratamento.

Outra definição que merece destaque é a de Rubinstein (1990, p. 15), que afirma que “a proposta da psicopedagogia é compreender o indivíduo enquanto aprendiz. Como alguém cheio de dúvidas, fazendo escolhas e tomando decisões a cada passo do longo caminho percorrido em vida”. A autora apresenta esse aprendiz como sujeito ativo que faz questionamentos, escolhe e decide durante

seu processo de aprendizagem, que se realiza por toda a vida, nos espaços escolar e extraescolar.

Ainda para Rubinstein (1992, p. 103), a psicopedagogia procura investigar a etiologia das dificuldades de aprendizagem, além de compreender o processo de aprendizagem levando em consideração as variáveis que nele interferem. Para a autora, o surgimento da psicopedagogia está ligado à necessidade de atender crianças e adolescentes que fracassam no sistema educacional, apresentando dificuldades na área da linguagem (leitura e escrita) e do pensamento matemático, o que geralmente os leva à exclusão. Conforme suas afirmações, a psicopedagogia será uma área de estudo interessada em investigar as causas das dificuldades de aprendizagem que desenvolve, para tanto, uma série de técnicas e instrumentos e se organiza em prática diagnóstica e terapêutica, tratando também das dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura, à escrita e à matemática. Segundo ela, a psicopedagogia busca a compreensão do processo de aprendizagem, considerando os fatores nele intervenientes, embora não mencione quais. Destaca, ainda, as áreas de atuação clínica e institucional da psicopedagogia e seus enfoques: preventivo e terapêutico.

De acordo com Weiss (1987, p. 6), a psicopedagogia procura, por meio de sua atuação, melhorar a relação do sujeito com a aprendizagem e também a qualidade no processo de construção das aprendizagens, tanto dos alunos, quanto dos educadores. Vislumbramos em Weiss a inserção do educador no processo de aprendizagem, não como ensinante apenas, mas como aprendente. Nessa perspectiva, seus próprios limites e possibilidades para entender como se dá a aprendizagem do aluno. Para ele, tanto, aprendente quanto ensinante, estão ativamente envolvidos nesse processo.

No prólogo da obra de Visca, clínica psicopedagógica: epistemologia: convergente, Fasce (1987, p. 7) menciona que a psicopedagogia se organizou, inicialmente, como ação “subsidiária da Medicina e da Psicologia” e, depois, como conhecimento independente e complementar, com um objeto de estudo específico – o processo de aprendizagem – e recursos próprios para realizar o diagnóstico, a correção e a prevenção das dificuldades para aprender.

Visca, citado por Barbosa (2001, p. 17), destaca que a psicopedagogia se apresentou como atividade revolucionária, pois objetivava o alcance de um saber sobre o processo de aprendizagem, ou seja, sobre como o sujeito aprende de fato, aceitando esse sujeito como ele é, sem disfarçar, representar ou fingir essa aceitação, o que significou uma mudança representativa nas práticas educacionais e no atendimento dos sujeitos com dificuldades de aprendizagem.

Na análise de Abaurre (1990, p. 187), o psicopedagogo assume um papel de mediador, trabalhando diretamente com o aluno que tem “problemas” de aprendizagem para identificar os fatores que interferem nesse processo e para ajudá-lo a vencer essas dificuldades, por meio de um acompanhamento “remedial”. Em sua práxis, depara-se com o que ela denomina de perplexidades, precisando se instrumentalizar e se preparar para intervir, superando as dificuldades e rompendo o ciclo que se forma a partir dos conflitos criados na relação entre essas “perplexidades”.

A primeira delas seria a dificuldade da escola em entender o motivo pelo qual tantas crianças não conseguem se alfabetizar, fazendo com que a instituição as encaminhe rapidamente a especialistas com a queixa de dificuldade de aprendizagem. A segunda diz respeito ao fato de a família, mesmo não tendo percebido nenhum problema com a criança até o seu ingresso no sistema escolar, aceitar a queixa de dificuldade de aprendizagem por atribuir um suposto saber à instituição escolar. A última relaciona-se ao sujeito e à sua dificuldade em compreender a linguagem e as práticas escolares, traduzidas em atividades que não consegue acompanhar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, o psicopedagogo lida com uma realidade escolar complexa, em que as dificuldades de aprendizagem aparecem em diferentes momentos e contextos, condicionadas por diversos fatores, deixando perplexos os envolvidos que, na maioria das vezes não conseguem entendê-las, parecendo-lhes impossível encontrar solução para a questão sem o auxílio de um profissional especializado. Há ainda necessidade de se diferenciar uma dificuldade de

aprendizagem de uma dificuldade de escolarização – esta última considerada por muitos profissionais como natural e necessária, no processo de ensino-aprendizagem, por causar um desequilíbrio, condição para que ocorram a assimilação e a acomodação e a aprendizagem se efetive.

Para compreender o que seja dificuldade de aprendizagem e dificuldade de escolarização, Bossa (2000, p. 21) indica como necessário o estudo do processo de aprendizagem, que engloba a compreensão de como o sujeito aprende, como essa aprendizagem varia ao longo do desenvolvimento, quais são seus condicionantes, como o educador ensina e quais as dificuldades no processo de ensinar, bem como quais são os fatores causais das dificuldades de aprendizagem e como podem ser identificadas, diferenciadas, avaliadas, tratadas e, principalmente, prevenidas.

No entanto Barbosa (1998, p.13), segundo a qual a psicopedagogia, embora tenha em sua denominação os termos *psicologia* e *pedagogia*, não é uma junção dessas duas áreas, mas, sim, tem relação com todas as disciplinas cujo objeto de estudo é o processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BOSSA, N, A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.
- CORDIÉ, A. Os atrasados não existem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FERREIRA, A. B. de H. Novo Aurélio: o dicionário da língua portuguesa. 3.ed.Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FONTES, M. A. Psicopedagogia e sociedade: história, concepções e contribuições. São Paulo: Vetor, 2006.
- BOLBERT, C. S. Considerações sobre as atividades dos profissionais em psicopedagogia na região de Porto Alegre. Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia, São Paulo, ano 4, n. 8, p. 11-17, ago 1985.
- HURTADO, J. G. G. M. Dicionário de psicomotricidade. Porto Alegre: Prodil, 1991.
- OLIVEIRA, V.B. de. Visão atual: o processo de aprendizagem vincula-se necessariamente a fatores biológicos, psicológicos e culturais. Psique Ciência & Vida: Psicopedagogia para quê? São Paulo, ano 1, n. 2, p. 14-17, 2006. Edição especial.

MÚLTIPLOS OLHARES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Mariza da Silva Santos ⁵

RESUMO

Neste artigo, são expostos os aspectos conceituais básicos da alfabetização e letramento, explicando sua importância para o desenvolvimento psicológico e acadêmico da criança. Realizou-se um estudo descritivo, qualitativo em que são enfatizados atividades e métodos que podem promover o desenvolvimento de habilidades de alfabetização em crianças e como pais e professores podem contribuir nesse processo de alfabetização. De particular interesse para o desenvolvimento das competências iniciais de leitura e escrita em que os pais e professores realizem um conjunto atividades destinadas a promover a aquisição e aperfeiçoamento das referidas competências linguísticas.

Palavras-chave: Alfabetização, Letramento. Dificuldades. Aprendizagem.

ABSTRACT

In this article, the basic conceptual aspects of literacy and literacy are exposed, explaining their importance for the psychological and academic development of the child. A descriptive, qualitative study was carried out, emphasizing activities and methods that can promote the development of literacy skills in children and how parents and teachers can contribute to this literacy process. Of particular interest for the development of initial reading and writing skills in which parents and teachers carry out a set of activities aimed at promoting the acquisition and improvement of these language skills.

Keywords: Literacy, Literacy. difficulties. Learning.

1. INTRODUÇÃO

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (VARELA 2008 pág. 21 apud PAULO FREIRE 2001). Sendo que o letramento se inicia muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a

⁵**Graduação:** Licenciatura História (UNEMAT)- Universidade Estadual de Mato Grosso; Licenciatura em Pedagogia (FAEL) - Faculdade Educacional da Lapa; Licenciatura em Letras Português (UNOPAR) - Universidade Norte do Paraná; **Pós-graduação:** Educação do Campo (Universidade Candido Mendes); Psicopedagogia e Educação Infantil (Universidade Candido Mendes); Interdisciplinaridade e o Currículo da Educação Básica (Faculdade de Ciências, Educação e Tecnologia Darwin).

interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social (REBELLO VIEGAS, 2007).

A partir da década de 90, o conceito de alfabetização passou a ser vinculado ao conceito de letramento, oportunizando inúmeros estudos sobre essa relação. Alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo em que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele (MOREIRA, 2013 pág. 1 *apud* Soares 2003).

Desde o início do processo de alfabetização devemos dar espaço para que a criança se expresse, pense e resolva certas situações, levando a questionar e buscar resposta e que possa também interagir com outras crianças considerando que nenhuma criança é igual a outra, cada uma percorre seu próprio caminho. Essa compreensão e prática auxilia o processo de letramento que está relacionado com o uso da escrita na sociedade e com o impacto da língua escrita na vida moderna com a abrangência dos desenvolvimentos históricos da escrita refletindo em outras mudanças sociais e tecnológicas como alfabetização universal, a democratização do ensino, acessam aparentemente ilimitadas do papel, o surgimento da internet.

Neste contexto, a prática de letramento fora da escola é essencialmente colaborativa, em contraste com o caráter individual do processo de aquisição da língua e da escrita em ambiente escolar próprio da alfabetização. (KLEIMAN, 2005)

2. O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

No Brasil, o termo letramento foi usado pela primeira vez por Mary Kato em 1986, numa obra intitulada “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Depois disso, muitos autores se interessaram pelo tema, tendo como consequência diversas pesquisas científicas (COLELLO, 2004b).

Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e escrita. Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita (MOREIRA, 2013 p. 10 *apud* Soares 2000).

Essa autora Colello (2004b), define bem as concepções de alfabetização e letramento, sendo que um lado trata-se da “aquisição de uma tecnologia – o sistema de escrita e as técnicas para seu uso” que envolve habilidades de decodificação de grafemas em fonemas, habilidades motoras de manipulação dos instrumentos de escrita, habilidades de ler e escrever segundo orientação convencional, habilidades de uso disposição espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta dos suportes de escrita dentre outras habilidades e práticas educativas relacionadas estamos no âmbito da alfabetização.

Enquanto, no âmbito do letramento ao desenvolver práticas educativas relacionadas a habilidades e competências que envolvem capacidade de ler e escrever diferentes gêneros de textos, para atingir diferentes interlocutores e objetivos, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, atitudes que demonstrem prazer e interesse em ler, habilidades de uso da leitura e escrita para encontrar informações, etc.

Neste contexto, acrescenta Rebello Viegas (2007), uma criança que vive num contexto de letramento, que convive com livros, que ouve histórias lidas por adultos, que vê adultos lendo e escrevendo, cultiva e exerce práticas de leitura e de escrita: toma um livro e finge que está lendo, toma papel e lápis e “escreve” uma carta, uma história. Ainda não aprendeu a ler e escrever, mas é, de certa forma, *letrada*, tem já um certo nível de letramento. Compreendemos, neste

contexto que uma criança alfabetizada é aquela que sabe ler e escrever, enquanto letrada é aquela que sabe ler e produzir textos, dos mais variados gêneros e temas, considerando o letramento como responsável por produzir resultados importantes no desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional e cidadania.

Outro autor muito importante foi Paulo Freire que utilizou o termo alfabetização com um sentido aproximado de letramento para designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai transformando-se ao longo do tempo, segundo a época e as pessoas que a usam, podendo vir a ser libertadora.

Entretanto, o ensino da leitura e da escrita sofreu mudanças diversas ao longo da história, nas três últimas décadas, variados aspectos têm influenciado e transformado bastante as formas segundo as quais esse ensino tem sido concebido e posto em prática. Em decorrência de fatores como os avanços teóricos na área, mudanças nas práticas sociais de comunicação e o desenvolvimento de novas tecnologias têm forjado novas propostas pedagógicas e a produção de novos materiais didáticos relacionados à alfabetização inicial e ao ensino de línguas em geral. No contexto brasileiro, vivemos desde o início da década de 1980 um amplo debate sobre esses temas com pesquisadores em distintos campos – psicologia, linguística, pedagogia etc.

Na busca em redefinir a leitura e a escrita, bem como seu ensino e sua aprendizagem. Apesar das radicais mudanças teóricas produzidas, estudos recentes demonstram a manutenção de práticas didáticas tradicionais nas formas de alfabetizar, tanto crianças como adultos (ALBUQUERQUE *et al*, 2008).

Entre os teóricos e teorias ressalvo neste trabalho a contribuição no campo da Psicologia, como os estudos sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), que ocuparam lugar especial, inclusive nos currículos nacionais e em materiais pedagógicos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para a formação de professores. Pois, a Psicogênese demonstrou que as crianças se apropriam do sistema alfabético de escrita por meio de um processo construtivo e com isso, nas

escolas começaram a defender a importância que aprendam interagindo com os textos escritos.

Neste contexto, devendo o ensino estar centrado em práticas que promovessem a reflexão sobre como funciona o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e nas quais os aprendizes se apropriassem da linguagem convencional dos diferentes gêneros textuais escritos (ALBUQUERQUE *et al*, 2008).

Portanto, e através dessa pesquisa consideramos que são necessárias mudanças didáticas e pedagógicas nas práticas de alfabetização: na construção/fabricação de saberes no cotidiano da sala de aula (ALBUQUERQUE *et al*, 2008).

Apoiando na importância surpreendente do papel da linguagem e da percepção visual dadas às tendências opostas implícitas na natureza dos processos. Numa, a fala requer um processamento sequencial, sendo os elementos separadamente rotulados e conectados numa estrutura de sentença, tornando a fala essencialmente analítica. Enquanto a outra, com elementos independentes - num campo visual são percebidos simultaneamente; nesse sentido, a percepção visual é integral (VIGOTSKY 1989).

Conforme Soares (2004) numa perspectiva pedagógica o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos, os:

- Método Tradicional: Esse método tradicional tem seu ensino de forma dividida por partes.
- Método Sintético: É o método considerado um dos mais rápidos, simples e antigo de alfabetização, podendo ser aplicado a qualquer criança. O método sintético estabelece uma correspondência entre o som e a grafia, entre o oral e a escrita.
- Método Silábico: A sílaba é a unidade fonética para o ponto de partida do ensino da leitura.
- Método Analítico: O método analítico tem por objetivo, fazer com que as crianças compreendam o sentido de um texto.

Entretanto, a preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do melhor ou mais eficaz deles, levantando-se, assim, uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais: métodos *sintéticos* que partem de elementos menores que a palavra; métodos *analíticos* , que partem da palavra ou de unidades maiores; método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia.

O problema é que nenhum dos diferentes métodos acima apresentados têm considerado a bagagem de conhecimentos adquiridos pela criança, isto é, suas ideias e hipóteses sobre a escrita, antes desta entrar na escola e ser alfabetizada. Estudos recentes têm demonstrado que a criança tem conhecimentos e concepções acerca da escrita antes de ingressar na escola, adquiridos em seus contatos diários com o mundo da escrita.

Pode-se observar também, nas análises dessas abordagens, que há uma desconsideração da capacidade que os aprendizes têm de formular hipóteses, analisar o sistema da língua escrita e usar diferentes estratégias e indícios auxiliares no seu processo de descoberta (FERREIRO & TEBEROSKY, 1991; GALVÃO, 2005).

Neste contexto, destacamos que LER é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler GRANDE SERTÃO DE VEREDAS DE GUIMARÃES ROSA... uma pessoa pode ser capaz de ler um romance, em editorial de jornal... ASSIM: LER é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo contínuo.

E que ESCREVER é também um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado... uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre determinado assunto. Assim, escrever também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo contínuo (THOMAZ, 2009).

Considerando esses limites, propomos não uma rejeição ao uso de métodos, e sim, uma reinvenção da alfabetização, com estratégias didáticas sistemáticas para ensinar os alunos a ler e a produzir textos com autonomia (GALVÃO, 2005).

Com a contribuição de Moraes, (2004) entendemos que uma interpretação da teoria da psicogênese da escrita e uma hegemonia do discurso do letramento, concluímos, que não era preciso ensinar de modo sistemático e planejado a escrita alfabética, porque os alunos espontaneamente a aprenderiam participando de práticas de leitura e produção de texto. Na realidade está descoberta sem ensino não ocorre para a grande maioria das crianças de grupos socioculturais favorecidos, mesmo crianças de classe média e da burguesia são alfabetizadas recebendo ensino específico sobre a escrita alfabética.

2.1. Dificuldades de Aprendizagem da Escrita

De acordo com Antunes (1999), as dificuldades de aprendizagem, envolvem alunos comuns, ou seja, aparentemente sem danos de natureza médica ou psicológica que necessitam de práticas educativas especiais. Apresentam dificuldades de aprendizagem crianças que não rendem de acordo com o seu nível escolar em uma ou mais áreas, dentre as seguintes: expressão oral, compreensão oral, expressão escrita com ortografia adequada, habilidade básica de leitura, compreensão da leitura, cálculo matemático.

Alguns comportamentos surgem a partir das mesmas condições neurológicas que causam dificuldade de aprendizagem. Embora muitos alunos apresentem dificuldades de aprendizagem sentem-se felizes e ajustados, alguns desenvolvem problemas emocionais e muitos desistem de aprender e desenvolvem estratégias para evitar a escola, questionam sobre sua própria inteligência, tendem a isolar-se socialmente com frequência, sofrem de solidão e baixa autoestima.

Segundo Kauark et al (2008) e Santos (2009) os fatores relacionados ao e fracasso escolar se dividem em três variáveis interligadas, denominadas de

ambiental, psicológica e metodológica. O contexto ambiental engloba fatores relativos ao nível socioeconômico e suas relações com ocupação dos pais, número de filhos, escolaridade dos pais. Esse contexto é o mais amplo em que vive o indivíduo.

O contexto psicológico refere-se aos fatores envolvidos na organização familiar, ordem de nascimento dos filhos, nível de expectativa e as relações desses fatores são respostas como ansiedade, agressão, autoestima, atitudes de desatenção, isolamento, não concentração. O contexto metodológico engloba o que é ensinado nas escolas e sua relação com valores como pertinência e significado. A consequência do fracasso escolar, devido à inadequação para a aprendizagem, a criança é envolvida por sentimentos de inferioridade, frustração e perturbação emocional, o que torna sua autoimagem anulada, principalmente se este sentimento já fora instalado no seu ambiente de origem.

O educador desempenha um papel importante no papel na identificação da dificuldade. Aquela criança que não adquire conhecimento como os colegas deve ser identificada e acompanhada de perto. Após alguns meses de trabalho dentro da sala de aula sem um progresso na aprendizagem o aluno merece uma atenção especial. Por exemplo uma criança de 5 anos que não apresenta capacidade para identificar e desenhar alguns símbolos como círculos ou quadrados, que não percebem cores básicas, deve ser vista como um quadro mais preocupantes. O diagnóstico da dificuldade pode ser muito precoce, a nível do Jardim de infância. O desenvolvimento da linguagem e do grafismo ajudam muito a Educadora identificar estes problemas (NUNES et al, 2001).

A concepção que o professor tem acerca do que seja dificuldade de aprendizagem está relacionada a três fatores considerados mais evidentes: o ritmo de cada criança em desempenhar as tarefas determinadas por ele; está relacionado também à atuação da família que não participa da educação dos filhos, que não ajuda na resolução das tarefas de casa; e ainda, está relacionada às deficiências culturais da criança, causadas pela classe social de origem, pela necessidade dos pais em trabalhar, ou ainda, por pertencerem a famílias fora da estrutura padrão (PATTO. 1999).

As dificuldades de aprendizagem, normalmente, estão relacionadas a fatores externos que acabam interferindo no processo do aprender do estudante, como a metodologia da escola e dos professores, a influência dos colegas (BEZERRA DE MENEZES, 2014).

No artigo *Dificuldades de Aprendizagem: uma análise das causas e implicações no processo pedagógico em alunos nas séries iniciais do ensino fundamental* os autores salientam como um dos fatores que dificulta também este processo de aprendizagem é a prática pedagógica do professor. E além desses fatores descritos até aqui, ainda há o fato de que muitas crianças poderão apresentar dificuldade de relacionamento e de fazer amizades, seus altos e baixos emocionais podem levar a família a um tumulto, pois é difícil para muitos pais verem seus filhos desistirem de si mesmos, de seus sonhos. O mais indicado para os pais que tem filhos com essas dificuldades é estabelecer uma parceria com os professores e com toda a equipe escolar envolvida no processo para o enfrentamento do problema (MATOS *et al*, 2018).

Quando uma criança ingressa na escola, sua primeira tarefa explícita é aprender a ler e escrever. Embora se espere que a criança aprenda muitas outras coisas em seu primeiro ano de escola, a alfabetização é sem dúvida alguma, o centro das expectativas de pais e professores, porém algumas crianças apresentam dificuldades de expressão linguística, inversão de letras, dificuldades em lembrar as letras do alfabeto, dificuldades em memorizar e reproduzir números, sílabas, palavras frases, pequenas histórias (FONSECA, 2007).

Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado. Espera-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. O que parece ter acontecido, ao longo das duas últimas décadas, é que, em lugar de se fugir a

essa “excessiva especificidade”, apagou-se a necessária especificidade do processo de alfabetização (SOARES, 2004).

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de and FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?**. Rev. Bras. Educ.[online]. 2008, vol.13, n.38, pp. 252-264. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n38/05.pdf>. Acesso em 07 de Novembro de 2020.

ALMEIDA, Vanessa Fulaneti de 1; Alessandra Corrêa Farago. **A importância do letramento nas séries iniciais. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP**, 1 (1): 204-218, 2014.

AMARAL, JOÃO J. F. Como Fazer Uma Pesquisa Bibliográfica. Fortaleza, janeiro de 2007. Disponível em https://cienciassaude.medicina.ufg.br/up/150/o/Anexo_C5_Como_fazer_pesquisa_bibliografica.pdf Acesso em 20 de Outubro de 2020.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

Bezerra De Menezes, Suzana (2014). **DIFICULTADES DE APRENDER EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL PSICÓLOGO Y LA CONTRIBUCIÓN PARA EL CURSO DE PEDAGOGÍA**. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <http://www.academica.org/000-035/360.pdf>. Acesso em 04 de Novembro de 2020.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e Letramento: Repensando o Ensino da Língua Escrita**. Porto: Mandruvá, n29, não paginado, 2004b. Disponível pelo <http://hottopos.com/videtur29/silvia.htm>. Acesso em 28 de Outubro de 2020.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A., (1991). **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas.

FERREIRO, Emília. **O processo de construção da escrita e da leitura**. Disponível em: <<http://centrorefeducacional.pro.br/contribu.html>>. Acesso em: out. 2004.

FREIRE, Paulo; DONALDO, Macedo. **Alfabetização: Leitura da palavra, leitura do mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FONSECA, Vitor da. **Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas.** Rev. psicopedag., São Paulo, v. 24, n. 74, 2007. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862007000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 de Outubro de 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 2001.

GALVÃO, Andréa; Marília de Ferraz Coutinho, Carmi Lucena Santos Tânia Maria Rios Leite e Roseane Pereira da Silva Márcia Mendonça. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. organizado** por Artur Gomes Morais, /Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal. — Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 168p. <http://pt.slideshare.net/RosangelaMedeirosSilva/livro-alfabetizao>. Acesso em 18 de Outubro de 2020.

GERALDI, João Wanderley. **Práticas da Leitura de Textos na Escola.** Revista Leitura: Teoria e Prática, ano 3, nº 3, p. 25-33, Rio Grande do Sul, 1984.

KAUARK, Fabiana da Silva e SILVA, Valéria Almeida dos Santos. **Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico & pedagógicas.** Rev. psicopedag. [online]. 2008, vol.25, n.78, pp. 264-270. ISSN 0103-8486. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0103-84862008000300009&script=sci_arttext. Acesso em 23 de Outubro de 2020.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura.** Campinas, SP: Pontes, 1997.

MATOS, Élide dos Reis, et al. **Dificuldades de Aprendizagem: uma análise das causas e implicações no processo pedagógico em alunos nas séries iniciais do ensino fundamental.** Disponível pelo http://reuni.unijales.edu.br/arquivos/28022012094506_242.pdf. Acesso em 22 de Outubro de 2020.

MORAIS, A. G. **A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica.** In: Letras de Hoje. Porto Alegre, 2004

MOREIRA, Maria Elisa Rodrigues; DA ROCHA, Elaine Andreia Gonçalves Moreira. **Alfabetizar letrando: novos desafios no ensino da língua escrita.** Data de recepção: 19/04/2013 Data de aprovação: 13/06/2013 Disponível pelo: http://www.iptan.edu.br/publicacoes/saberes_interdisciplinares/pdf/revista12/ALFABETIZAR_LETRANDO.pdf. Acesso em 27 de Outubro de 2020.

Nunes, T, Buarque, BRYANT, **Dificuldades de aprendizagem da leitura: teoria e pratica**. São Paulo: Cortez. 2001.

NEVES, José Luis. **Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades**. Cadernos de Pesquisa em Administração. São Paulo v1, n 3, 2ºsem 1996.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e CHADWICH Clifton. **Aprender e ensinar**. 4ª ed. São Paulo: Global, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Práticas de leitura e escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos**. Editora UFPB, João Pessoa, 2011.

REBELLO VIEGAS, Ilana da Silva Rebello. **O Papel Social Da Leitura E Da Escrita: Ser Alfabetizado É Ser Letrado?** Revista Philologus , v. único, p. 175-184, 2007. Disponível pelo <http://www.filologia.org.br/ixsenefil/anais/17.htm>. Acesso em 22 de Outubro de 2020.

Santos. **Dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita nas series iniciais do ensino fundamental**. Faculdade de Pedagogia. Publicado na revista científica de educação a distancia. [http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path\[\]=139&path\[\]=82](http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br/index.php?journal=paideia&page=article&op=viewFile&path[]=139&path[]=82). Acesso em 13 de Outubro de 2020.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2004, n.25, pp. 5-17. ISSN 1809-449X. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>. Acesso em 07 de Novembro de 2020.

SOARES, M. **Letrar é mais que alfabetizar**. **Jornal do Brasil**, 26 nov. 2000. Disponível em: <http://intervox.nce.ufrj.br/%7Eedpaes/magda.htm>. Acesso em 13 de Outubro de 2020.

Thomaz, Jaime Roberto. **Alfabetização e letramento**. Publicado em 20 de outubro de 2009. Disponível pelo <http://www.webartigos.com/artigos/alfabetizacao-e-letramento/26667/#ixzz3qS6DcA7D>. Acesso em 13 de Outubro de 2020.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. Et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 8. ed. São Paulo: ícone, 1993

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989

VYGOTSKY, Lev, **Aprendizado e Desenvolvimento: um processo Sócio Histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

VYGOTSKY, LievSemionovich. **Estudos sobre a história do comportamento: Símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.**Disponível em** <https://www.estandevirtual.com.br>. Acesso em 02 de Novembro de 2020.

PLANO DE AÇÃO DIREÇÃO ESCOLAR

Silvana Carnáuba dos Santos⁶

1. APRESENTAÇÃO

O Gestor Escolar deve ter uma visão holística ou abrangente em sua função, razão pela qual dentro da educação, o trabalho se apresenta como uma ação muito importante. As instituições de ensino, em particular, são um reflexo da sociedade e um meio de transformação do ser humano, de valores e convivência, é um dos objetivos da educação, que se propõe a desenvolver um novo tipo de sociedade humanista, centrada na liberdade, igualdade e justiça social, para construir um país soberano, com o desenvolvimento da capacidade criativa de suas competências.

A construção de uma sociedade mais integrada, democrática e participativa constitui para as instituições educacionais o fortalecimento de valores éticos que favorecem a convivência e a busca do bem comum, bem como uma visão abrangente da educação, potencializando as capacidades individuais e de coesão interna para o fortalecimento de um modelo, em que a multiplicidade das relações que são geradas têm o homem como ator e protagonista no cotidiano, para que ele possa desenhar estratégias de desenvolvimento, que levem o país a repensar novas formas de inserção na sociedade global.

Neste Plano de Ação pauta pelos valores Pessoais e morais: Família, educação e religião como princípios básicos na formação educacional de um cidadão.

Em atendimento a Lei de Gestão Democrática nº 471 de 12 de julho de 2011 que disciplina o funcionamento das escolas da rede pública municipal de ensino de Campos de Júlio/MT e por critérios técnicos, em cumprimento da

⁶ Educadora Silvana Carnáuba dos Santos, Filha de Enedina Carnáuba dos Santos e José Firmino dos Santos, Licenciada em Letras, pela Universidade do Estadual de Mato Grosso – Unemat, (2003) e Pedagogia pelo Centro Universitário da Grande Dourados -Unigran (2010), pós-graduada em Psicopedagogia pela Instituição Tangaraense de Ensino – Itec (2004), Educação Especial Geral pelo Centro Universitário Claretiano (2014), e Gestão Escolar pelo Centro Universitário Senac (2018). Estou no magistério há dezoito anos, dos quais, catorze na Cidade de Campos de Júlio/MT, destes quatro em coordenação pedagógica e sete em direção escolar. carnauba.edu@hotmail.com

decisão Judicial do Supremo Tribunal Federal da ADI 282-1, que tornou inconstitucional o Art. 237, IV da Constituição Federal do Estado de Mato Grosso, entendendo que diretores de escolas são também cargos de confiança/comissionados, sendo o chefe do Executivo responsável por designá-los. Em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) e Regimento Interno da escola Municipal de Ensino Fundamental 15 de Outubro, proponho o meu plano de ação à Direção Escolar, anos 2020, 2021 e 2022.

O presente Plano de Ação tem por objetivo principal defender uma educação pública democrática e de qualidade, valorizando todos os profissionais da educação através de acompanhamento, orientação e formação continuada para todas as classes educacionais pela direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental 15 de Outubro, no período de Gestão Escolar: 2020, 2021 e 2022.

2. OBJETIVO

- ✓ Defender uma educação pública democrática e de qualidade, valorizando todos os profissionais da educação através de acompanhamento, orientação e formação continuada para todas as classes educacionais.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS E METAS

Para melhoria da escola e do ensino, em consonância com a Política Educacional do Município (Plano Municipal de Educação-PME, entre outros) e com o Projeto Político Pedagógico da Escola:

- ✓ Revisar anualmente o Projeto Político Pedagógico, Regimento Interno e a Proposta Pedagógica da unidade escolar, alinhados a BNCC e a DRC, tendo em vista a finalidade da Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- ✓ Acompanhar, auxiliar e orientar os profissionais da educação no intuito de obter um bom desenvolvimento no processo de ensino/aprendizagem, bem como poder contar com apoio da comunidade local;
- ✓ Incentivar o trabalho participativo de toda a equipe;

- ✓ Realizar reuniões voltadas para a troca de experiências, orientações e informações;
- ✓ Possibilitar aos educandos recursos, os quais possam desenvolver habilidades nas diversas áreas do conhecimento respeitando a individualidade de cada um;
- ✓ Buscar em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação, formação continuada, para toda equipe escolar, CDCE e comunidade em geral;
- ✓ Viabilizar a ampliação do acervo bibliográfico, bem como computadores ou notebook para utilização das novas tecnologias por professores e alunos;
- ✓ Garantir o acesso e permanência do educando na escola;
- ✓ Viabilizar em conjunto com a SME Sala de Apoio Pedagógico nas áreas da Matemática, Língua Portuguesa, Pedagogia e Sala de Recursos Multifuncionais, para que os educandos possam ser atendidos em sua individualidade ou em pequenos grupos, em especial aqueles que possuem necessidades educacionais especiais;
- ✓ Possibilitar o atendimento da equipe multifuncional: assistente social, psicólogo, nutricionista e psicopedagogo, no intuito de atender as necessidades da criança e dos seus familiares;
- ✓ Planejar junto ao CDCE e comunidade escolar, a utilização do PDDE e outros recursos provenientes de promoções e parceiros, bem como cumprir os prazos para prestação de contas destes a comunidade local;
- ✓ Buscar junto a Prefeitura municipal, Câmara de vereadores, SME e outros colaboradores melhorias para tornar o espaço físico mais agradável;
- ✓ Organizar e administrar reuniões Bimestrais;
- ✓ Manter definido o foco da escola que é “aprender a aprender”;

4. ESTRATÉGIAS PARA A PRESERVAÇÃO DO PATRIMÔNIO PÚBLICO.

- ✓ Desenvolver momentos de reflexão sobre a responsabilidade de conservação do Patrimônio Público, uma vez que, este não é responsabilidade somente do governo, mas sim de toda a comunidade escolar;
- ✓ Incentivar juntamente com todos os educadores a conservação de todos os materiais escolares evitando a depredação e pichação dos mesmos, colocando dizeres, como: respeito, responsabilidade, colaboração, cuidado pois a nossa escola é a nossa segunda casa.

4.1. Estratégias para a participação da comunidade no cotidiano da escola,

Serão trabalhadas as estratégias na gestão dos recursos financeiros, provenientes das promoções, bem como no acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas:

- ✓ Convidar a comunidade para participar ativamente do processo de ensino/aprendizagem dos educandos, bem como das promoções realizadas na escola, de Festas, interclasses, reuniões, concursos, Mostra Científica, Festivais, gincanas, Datas Comemorativas e outros;
- ✓ Manter a comunidade escolar, sempre informada das ações que serão desenvolvidas na escola, como prestação de contas de todos os recursos financeiros disponíveis na unidade escolar.
- ✓ Buscar junto a Prefeitura e SME parceiros para a construção de mesas, bancos e quiosques no pátio da escola e no octógono;
- ✓ Viabilizar junto a prefeitura e SME construção de cobertura saindo do octógono até o portão da escola;
- ✓ Buscar junto a Prefeitura e SME a construção de uma sala de leitura e laboratório de informática;
- ✓ Desenvolver o projeto “Arte Viva”, o qual propõe pinturas feitas pela comunidade escolar em muros e em salas de aula;
- ✓ Projeto: “Arte Viva”, Artes Cênicas, musicais, danças e pinturas.

5. PROJETOS DESENVOLVIDOS NA ESCOLA

Dar continuidade aos projetos desenvolvidos na escola, visando aprimorar cada vez mais e propor outros:

- ✓ Miss e Mister;
- ✓ Fest 15;
- ✓ Além dos Muros da Escola
- ✓ Concurso de redação;
- ✓ OBMEP;
- ✓ OBA;
- ✓ Interclasse;
- ✓ Gincana Estudantil;
- ✓ Olimpíada de Língua Portuguesa;
- ✓ Projeto: “Semeando Talentos”, edição de livro e Sarau Literário;
- ✓ Datas Comemorativas, como Dia do Estudante e outros;
- ✓ Horta escolar e plantas medicinais;
- ✓ Projeto de Compostagem;
- ✓ Projeto: “Arte Viva”, artes Cênicas, musicais, danças, pinturas em salas de aulas e muros da escola;
- ✓ Simulados com objetivo de atingir a Meta do IDEB proposta a cada biênio.

PARCEIROS: Prefeitura Municipal de Campos de Júlio;

Secretaria de Educação;

Secretaria de Cultura, Esportes e Turismo;

Secretaria de Saúde;

Câmara de Vereadores;

CEFAPRO;

Polícia Militar;

Conselho Tutelar;

Comunidade Escolar e local.

Gestão Escolar 2020, 2021 e 2022

Campos de Júlio, 21 de fevereiro de 2022.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1988. 16 ed São Paulo: Saraiva 1997
BRASIL Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Federal n 806990.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar.** Curitiba, Ed. Positivo, 2009.
<http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/61914794.pdf>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2022.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA IMPORTÂNCIA NA RELAÇÃO SUSTENTÁVEL: HOMEM-MEIO AMBIENTE

Alan Corrêa da Silva⁷

RESUMO

Este artigo é derivado da Dissertação de Mestrado intitulada: EDUCAÇÃO AMBIENTAL: RECICLAGEM ARTESANALDE PNEUS COMO ALTERNATIVA VIÁVEL DE DIMINUIÇÃO DE IMPACTOS AMBIENTAIS EM MACAPÁ/AP. foi realizada uma pesquisa de revisão bibliográfica, descritiva, de cunho qualitativa. Trouxe por objetivo discorre sobre a educação ambiental e sua importância na relação sustentável: homem-meio ambiente. O estudo apontou como resultado que a geração de uma consciência de conservação ambiental contemplando a importância da educação escolar na relação Homem-Natureza por meio das pesquisas contribuem para levar à apropriação da biodiversidade (natural-cultural) e à geração de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Aprendizagem. Pesquisa. Ambiente Educacional, Homem-Meio Ambiente.

ABSTRACT

This article is derived from the Master's Thesis entitled: ENVIRONMENTAL EDUCATION: ARTISANAL RECYCLING OF TIRES AS A VIABLE ALTERNATIVE TO REDUCE ENVIRONMENTAL IMPACTS IN MACAPÁ/AP. a qualitative, descriptive, bibliographic review was carried out. Brought by objective discusses environmental education and its importance in the sustainable relationship: man-environment. The study showed as a result that the generation of an awareness of environmental conservation contemplating the importance of school education in the Man-Nature relationship through research contributes to lead to the appropriation of biodiversity (natural-cultural) and the generation of significant learning.

Keywords: Learning. Search. Educational Environment, Man-Environment.

1. INTRODUÇÃO

Embora diferentes autores como Lagarinhos (2020), Souza (2017), Santos (2018), e Migueis, (2019), tenham mostrado o papel da Educação Ambiental como agente de ligação entre escola e sociedade, um de seus

⁷ **Graduação:** Licenciatura e bacharelado em Geografia. UNIFAP /Fundação Universidade Federal do Amapá; **Pós-graduação:** Gestão ambiental. FACINTER/Faculdade Internacional de Curitiba. **Mestrado:** Ciências da Educação. UNINTER / Universidad Internacional Trés Fronteras -Paraguai / PY. alan.correa8@gmail.com

principais desafios tem sido a análise da relação Homem-Meio Ambiente, que vem sendo estudada a partir da abordagem da paisagem como produto da interação do relevo, geomorfologia, clima, solo e vegetação, bem como da abordagem que relaciona Homem-Sociedade na transformação e construção do espaço. A Educação Ambiental (EA) deve integrar essas duas abordagens e tornar visível a relação Homem-Natureza, estabelecendo um diálogo de sensibilização para o ambiente natural (COSTA, 2020), o que torna necessário abordar os recursos naturais, as redes sociais, as redes de convivência e a abordagem cultural de forma complementar e explicar como a sociedade ocupa, transforma, constrói e ordena o espaço.

O processo de aprendizagem não pode ser neutro na atual situação de crise social e ambiental. Este deve ser crítico das políticas de desenvolvimento econômico-produtivo neoliberais e sua ênfase no mercado desregulado e descontrolado, pois embora maximize a produção e gere grande riqueza, isso não se reflete em uma distribuição social justa, mas sim privatizado e não contribui para a resolução do problema ambiental; pelo contrário, aprofunda-a ao deteriorar o ciclo de regeneração do grande ecossistema, a biosfera do planeta Terra (SOUZA, 2017).

Assim, “a educação socioambiental não é neutra “(FREIRE, 1995, p. 43), mas é um ato político, serve para a liberdade e o desenvolvimento do ser humano e da sociedade; portanto, deve lidar com a dinâmica do ambiente físico-biológico, o ambiente socioeconômico e o desenvolvimento humano, tanto material quanto espiritual, e ser integrado a todas as disciplinas. É preciso trabalhar um processo de educação comprometido, para mudar e propor um novo modo de vida e mentalidade. Isso requer a participação democrática e a distribuição mais justa do poder político, econômico, cultural e social com base na proteção da natureza.

Portanto, a educação ambiental escolar deve contemplar processos históricos que relacionem o ambiente natural, o sistema cultural, a organização social, a base econômica, e gerar espaços para a compreensão de aspectos de visão de mundo, epistemologia, ontologia e axiologia das origens e dinâmicas do mundo. Pelo exposto, gera-se uma assimilação da ciência que nasce do

conhecimento cotidiano, do uso sistemático e do significado e, portanto, da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2002).

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA)

O surgimento e desenvolvimento da Educação Ambiental (EA) está associado ao surgimento da crise ambiental planetária. Desde os primeiros encontros internacionais promovidos pela UNESCO, como a Primeira Conferência Mundial sobre o Meio Ambiente, em Estocolmo, Suécia (1972), na qual foi criado o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA); o Seminário Internacional sobre Educação Ambiental, Belgrado na ex-Iugoslávia (1975) e a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental em Tbilisi na ex-URSS; aos mais recentes congressos mundiais de educação ambiental, a 26^a Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas (COP26), em Glasgow, na Escócia. O encontro sobre o clima e o meio ambiente reúne representantes dos 196 países signatários do Acordo de Paris. (ALVES e CRUZ, 2021).

Os problemas ambientais desencadeiam o surgimento da EA, uma vez que seu objeto de estudo é o meio ambiente. A educação ambiental se propõe, por meio do desenvolvimento de diversas estratégias pedagógicas, a contribuir para a formação de uma consciência da responsabilidade do gênero humano na continuidade das diferentes formas de vida no planeta, bem como a formação de atitudes críticas e participativas dos sujeitos, em face dos problemas ambientais (BENETATI, 2016).

Segundo Santos (2017), a EA está interessada não só em explicar os problemas do ambiente natural, mas também do ambiente social e transformado, no qual se manifestam claramente as diferentes responsabilidades dos setores sociais. Esses problemas evidenciam a necessidade de decidir e agir sobre os desafios imediatos, sem perder de vista as ações de médio e longo prazo. Conforme Almeida (2020):

[...] A educação ambiental pode gerar e manter novos comportamentos, atitudes, valores e crenças que promovam o desenvolvimento social,

produtivo e criativo; Como consequência, pode ser o meio para alcançar novas relações entre os seres humanos (ALMEIDA, 2020, p. 45).

Para o autor, a educação ambiental pode ser definida como o processo interdisciplinar para formar cidadãos conscientes e informados sobre o meio ambiente como um todo, em seu aspecto natural e modificado; com a capacidade de assumir o compromisso de participar na resolução de problemas, tomar decisões e agir para garantir a qualidade ambiental.

Para Costa (2020) a EA incentiva a construção de um novo tipo de consciência que se chama planetária. Quando se adquire esta consciência, fomenta-se a capacidade de analisar e refletir sobre a evolução da espécie humana, do planeta e do universo, onde ao mesmo tempo converge e diverge a história das diferentes formas de vida: da espécie humana, do nosso universo, planeta Terra e cultura humana. O pensamento ambientalista, a diversidade cultural e o ecofeminismo são diferentes formas de expressar a existência de uma consciência do papel da espécie humana no planeta.

Segundo Gomes & Medina (2020) este tipo de educação está integrado com valores ambientais que promovem uma relação comprometida com o meio ambiente, onde a diversidade e a interculturalidade são componentes fundamentais. A formação de valores, por sua vez, está associada ao conhecimento ambiental que permitiu que as sociedades humanas se adaptassem a diferentes condições ambientais.

Segundo Günther (2018), a EA é orientada para uma compreensão holística do meio ambiente; implica uma nova pedagogia que surge da necessidade de orientar a educação no contexto social e na realidade ecológica e cultural onde se situam os sujeitos e atores do processo educativo.

Conforme aponta Jardim (2020), ao longo de aproximadamente 40 anos, a educação ambiental teve um percurso profícuo e diversificado, no qual convergiu uma grande diversidade de interesses e projetos, de instituições de ensino superior, grupos e organizações ambientalistas, de organizações internacionais como o Fund Environment Fund (GEF), o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para Cooperação e

Desenvolvimento Econômico (OCDE), bem como a União Internacional para a Conservação da Natureza (IUCN), entre outros.

2.1. importância da pesquisa em educação ambiental (EA)

Os resultados da investigação educacional fornecem elementos orientadores para a análise das situações pedagógicas, os tipos de saberes presentes, os quadros de referência e a forma de raciocínio dos diferentes destinatários, bem como as situações institucionais de aprendizagem. O caráter educativo da pesquisa lhe confere identidade própria, contribui para a compreensão da evolução da educação, identificando seus principais problemas, áreas de oportunidade e perspectivas de desenvolvimento (DIAS, 2019).

A educação é um campo de perguntas onde fenômenos, fatos, pessoas, processos e instituições constituem os elementos vivos para fazer perguntas de vários tipos. O trabalho derivado da pesquisa educacional contribui para determinar as condições pedagógicas, as modalidades de intervenção do corpo docente, os procedimentos mais eficazes para a assimilação do conhecimento e a modificação de conceitos, valores e atitudes trabalhadas junto aos alunos (UNESCO, 2013).

Para Berna (2020), a EA compartilha os aspectos supracitados com a pesquisa educacional, mas tendo como objeto de estudo o Meio Ambiente, é constituído pelas relações entre os aspectos ambientais e educacionais; Para alguns pesquisadores, suas fronteiras não são tão claras, devido aos diferentes vieses com que tem sido abordado, como o ecológico ou o antropocêntrico; causando confusão, como focar a atenção em práticas conservacionistas, que, embora correspondam a uma perspectiva em EA, não constituem esse tipo de educação por si só.

Antunes (2018) coloca que a pesquisa em Educação Ambiental é, por sua própria natureza, necessária e imperdoavelmente, pesquisa educacional, construída sobre os cenários que o conhecimento pedagógico possibilita em sua convergência com o conhecimento "social" e "ambiental". Isso deve se refletir em

seus marcos conceituais, epistemológicos, teóricos, metodológicos, acadêmicos, etc.

De acordo com Lagarinhos (2020), a EA revela, entre outras questões, as relações predominantes entre o ser humano e o meio ambiente, as causas dos problemas ambientais e suas possíveis consequências. Souza (2017) referem que a partir da geração de conhecimento da EA será possível desenhar novos modelos de desenvolvimento e gestão ambiental.

Segundo Santos (2017), na EA deve-se reconhecer que os comportamentos ambientais não são explicados em si mesmos, mas dentro do contexto sociocultural em que ocorrem. Isso permite identificar as oportunidades oferecidas pela interação e trabalho escolar ou não escolar, bem como os tipos de restrições que ele impõe, com sua classificação social. Assim como contém vários recursos conforme expõem Almeida (2020):

- ✓ A articulação dos aspectos ambientais com os educacionais;
- ✓ Um objeto de estudo complexo, com conceito de meio ambiente integral (natural, social e construído);
- ✓ Questionar as práticas que geram problemas ambientais;
- ✓ A busca de respostas abrangentes e holísticas.

Para Costa (2020), a EA passou por três etapas: a inicial em que enfoca aspectos didáticos voltados ao conhecimento do ambiente natural, o tratamento pedagógico dos novos conhecimentos da Ecologia (nas décadas do séc. sessenta e setenta); a segunda fase, em que se relaciona com uma série de fatores aos quais se atribui uma influência decisiva no comportamento pró-ambiental ou anti-ambiental das pessoas e da sociedade (nos primeiros anos da década de oitenta); e a terceira, que se caracteriza pela sua capacidade de integrar diferentes abordagens, tanto na construção metodológica da investigação como no tipo de conhecimento que irá originar, incluindo a aplicabilidade dos seus resultados (nos últimos anos da década de 1980, e Anos depois).

Antunes (2018) apresenta uma visão global do desenvolvimento da pesquisa em educação ambiental, concluindo que a pesquisa neste campo está em

processo de estabelecimento; identifica três etapas: primeira (1984-1989) origens do campo; segundo (1990-1994) crescimento e diversificação da pesquisa em educação ambiental; e terceiro (1995-2002) do processo de consolidação do campo de pesquisa em educação ambiental. Na nossa perspectiva, de 2002 a 2012, desenvolve-se uma quarta etapa, a profissionalização, que se caracteriza pela proliferação de pesquisas vinculadas principalmente a programas educacionais de diferentes instituições de ensino superior do país. Porém, por outro lado, os diversos congressos, conferências, em diferentes países têm contribuído para o desenvolvimento da EA.

2.2. Representações sociais e educação ambiental

Araújo (2017) explica sobre uma das teorias mais frutíferas utilizadas na EA, é a das representações sociais, em que se reconhece a importância do conhecimento do senso comum na aquisição e desenvolvimento de práticas específicas de melhoria da qualidade do meio ambiente. Essa teoria explica como as representações podem se constituir como produtoras de conhecimento, agentes mediadores e geradoras de relações sociais. Nesse sentido, as representações sociais não são uma reprodução textual do que acontece na sociedade, pelo contrário, são sistemas de interpretação que se regem pela relação do ser humano com o mundo e com os outros.

Conforme Dias (2019), a EA, a partir das representações sociais, pode fornecer conhecimentos que questionem as formas dominantes de desenvolvimento que condicionam estilos de vida insustentáveis. Os resultados dessas investigações podem promover a desconstrução de ideologias e a reconstrução do conhecimento ambiental.

Alves e Cruz (2021) comentam sobre o artigo de Édgar Javier González Gaudiano, "A representação social das mudanças climáticas: uma revisão internacional", fornece um conjunto de argumentos para reconhecer que as mudanças climáticas são uma realidade incontestável. Ele contém uma abordagem do estado da arte em pesquisas sociais sobre mudanças climáticas, com base em representações sociais. O conteúdo está vinculado à EA, com uma perspectiva crítica, que questiona as ações que são apresentadas em diversos

programas educacionais e de comunicação como as mais adequadas quando, na realidade, escondem ou disfarçam as principais causas das mudanças climáticas. Ressalta-se a importância das ações de EA para promover a organização social, a reflexão crítica e a ação direta. Berna (2020) consideram que as representações sociais como:

[...] uma construção coletiva de sentidos, vista como uma população de ideias em que diferentes discursos interagem dinamicamente, uns deslocando outros (BERNA, 2020, p. 45).

Essa perspectiva dá um sentido dinâmico à representação. Berna (2020) pretende identificar os conteúdos específicos, a estrutura e as tendências avaliativas das representações sociais, pois no ensino básico já não consideram a ciência e a tecnologia como os meios que irão resolver os problemas ambientais. Dentre as implicações que esses resultados têm para a EA, destaca-se a identificação da transição de um modelo que percebe a ciência e a tecnologia mais orientada para os benefícios da humanidade, para um modelo de ciência e tecnologia mais humanizado e harmonioso.

Migueis (2019) explica que a educação ambiental escolar tem sido documentada em inúmeros trabalhos em que abordam o problema dos conteúdos de EA, ensino e aprendizagem, em diferentes contextos e níveis educacionais E que, em grande medida, têm origem na predominância de um currículo disciplinar que prioriza a divisão do conhecimento em disciplinas, nas quais geralmente se indica uma relação causal entre os problemas ambientais. Ficam de fora aspectos importantes que permitiriam uma visão crítica do meio ambiente. Para Gomes & Medina (2020):

[...] A educação ambiental escolar deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. Estratégias de complexidade devem ser gradativamente incorporadas como construto principal do processo de reaprendizagem, que incluam substancialmente os processos culturais e sociais em que se realiza o ato educativo (GOMES & MEDINA, 2020, p. 65).

Segundo os autores, a educação é impossível sem uma reforma do pensamento que conduza a um verdadeiro processo de apreensão do homem como sujeito complexo que pensa, sente, sabe, valoriza, age e se comunica. Esse princípio também é válido para a educação ambiental.

Jardim (2020) propõe-se testar a relevância da mensuração da orientação para a sustentabilidade em crianças do ensino fundamental por meio do uso de *software* em sua modalidade de aplicação web. Nos resultados, mostra-se a predominância de valores baixos em comportamentos pró-sustentáveis e propensão para o futuro; a autora sugere que, diante desses resultados, deve-se promover a EA e a sustentabilidade na educação básica, além de incorporar outras variáveis de análise, como as políticas públicas. Uma das contribuições deste estudo é a utilização de estratégias alternativas de medição como as tecnologias de informação e comunicação (TIC) para a educação ambiental.

Do ponto de vista de Günther (2020), a educação ambiental comunitária parte do reconhecimento do respeito à identidade das diferentes comunidades para promover a participação de seus membros. A ligação entre a escola e a comunidade é uma prioridade nas sociedades contemporâneas, pois facilita a retroalimentação da EA com as necessidades das comunidades em que a escola está inserida. Representa também uma oportunidade para a EA atingir seus habitantes, colaborando na compreensão de seus problemas e na busca de respostas.

Diante dos problemas ambientais, ações educativas podem ser desenvolvidas na comunidade que tendam à participação ativa e auto-organização para gerenciar as possíveis soluções. Para Souza (2017) a EA ligada à comunidade promove:

[...] o respeito à diversidade biológica e cultural para que as sociedades se fortaleçam e resistam a um modelo capitalista que devasta as relações dos seres humanos entre si e destes com seu meio ambiente (SOUZA, 2017, p. 39).

Nesse sentido, a pesquisa que relaciona a escola com a comunidade busca valorizar a cultura das comunidades, promovendo o reconhecimento da identidade e sua relação com o outro e com o ambiente natural.

Santos (2017) mostra-se que por meio de programas ambientais compostos de ações concretas e viáveis, e executados pelos próprios alunos, os problemas ambientais da escola-comunidade podem ser mitigados. A partir do entrosamento escola e comunidade as ações ambientais são destacadas com

maior responsabilidade pelo compromisso que assumem com a população e as autoridades.

Lagarinhos (2020) chama atenção, que por meio das pesquisas escolares, dentre as contribuições para a EA, destaca-se que através desses projetos pode-se promover a conscientização crítica sobre o consumo, bem como a alimentação saudável. O autor é a favor de uma EA integradora que contemple a união entre disciplinas e saberes; a teoria e a prática; epistemologia, política e ética; atores e setores; o local, regional e global; assim como passado, presente e futuro.

Portanto, diante da complexidade dos problemas ambientais do nosso tempo, a EA tem que fazer sua parte para contribuir, desde a educação, para o despertar de uma consciência solidária e planetária que promova ações, ou para fazer sair de nossa zona de conforto e desenvolver nossa consciência planetária. A EA por si só, não vai resolver os problemas ambientais, mas pode contribuir significativamente para transformar a forma como a sociedade enxerga o meio ambiente, uma vez que gera conhecimento a ser utilizado em diversas propostas que contribuam para a transformação da relação entre o ser humano e o meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados sobre a educação ambiental no espaço das pesquisas, mostram que elas contêm características particulares relacionadas à educação participativa e respondem a relevância que a educação ambiental gerou um importante impacto internacional e exerceu influência direta no desenvolvimento sustentável e uma visão progressiva sobre os aspectos ambientais; no entanto, sua promoção e desenvolvimento requerem um planejamento adequado da estrutura e desenho educacional que vai da educação básica ao ensino superior.

As estratégias expostas constituem contribuições, que evoluíram ao longo do tempo, dependendo da metodologia utilizada, do conhecimento do professor sobre a diversidade de abordagens didáticas, bem como da reflexão e

conscientização dos alunos sobre questões ambientais e desenvolvimento sustentável. A contribuição pedagógica sistemática proporcionada resulta em um conjunto de mudanças institucionais, regulatórias, políticas e conceituais estabelecidas, que permitiram dar um impulso educacional à gestão e conservação do meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável, bem como um maior contato com as comunidades outros setores da população.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.C. et al. **Reciclagem de Pneus Automotivos**. In: 55º CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE METALURGIA E MATERIAIS, ABM, Anais..., p.2015-2022, Rio de Janeiro/RJ, jul. 2020.

ALVES, G. A; CRUZ, Railda Cristina Pereira. **Educar para valorizar o Ambiente Escolar- Jardim na Escola**. Mostra de projetos da Escola Municipal João Paulo II- Educação infantil e Ensino Fundamental. Itambaracá, 2021.

http://www.fiepr.org.br/nospodemosparana/uploadAddress/projeto_educar%5B29240%5D.pdf. Acesso: 2022.

ANTUNES, Paulo de Bessa. **Direito Ambiental**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 9ª ed., 2018.

ARAÚJO, Thiago Cássio d'Ávila. **Direito Ambiental**. Brasília: Fortium, 1ª ed., 2017.

AUSUBEL, D. P. **Adquisición y retención del conocimiento**. Una perspectiva cognitiva. Ed. Paidós. Barcelon, 2002.

BENETATI, Lucimar. **A Jardinagem como educação ambiental nas escolas**. Monografia (Especialização em Ensino de Ciências). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2016.

BERNA, Vilmar Sidnei Demamam. Desafios para a comunicação ambiental. *Envolverde: Revista Digital de Meio Ambiente e Desenvolvimento*. 2020. Em: <http://envolverde.ig.com.br>. Acesso, 2022.

COSTA, J.T. **Reaproveitamento de Sucata de Pneus**. Inviabilidade Técnica ou Econômica? *Revista Limpeza Urbana*, nº 56, p. 24-30 - ABLP, Associação Brasileira de Limpeza Pública, São Paulo/SP, dezembro 2020.

DIAS, Reinaldo. **Gestão ambiental: responsabilidade social e sustentabilidade**. São Paulo: Atlas, 2019.

FREIRE, P. Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p

GOMES, D.E.B & MEDINA, H.V. **Estudo sobre a Reciclagem na Indústria Automotiva e sua Inserção em um Ambiente Virtual de Ensino**. Artigos Científicos e Outros Textos Brasileiros, 2020. Disponível em: <bivec.paperj.databasemart.cnpq/bivec@bivec.shtml> Acessado em: 2022.

GÜNTHER, W.M.R. **Minimização de Resíduos e Educação Ambiental**. In: VII SEMINÁRIO NACIONAL DE RESÍDUOS SÓLIDOS E LIMPEZA PÚBLICA, ABLP, Associação Brasileira de Limpeza Pública, Anais..., São Paulo/SP, 2018.

JARDIM, N.S et al. **Lixo Municipal Manual de Gerenciamento Integrado**, 1ª ed. São Paulo, Instituto de Pesquisas Tecnológicas, IPT/Compromisso Empresarial para Reciclagem, CEMPRE, Publicação IPT 2.163 - ISBN 85-09-00106-5. 2020.

LAGARINHOS, C. A. F. **Reciclagem de Pneus**: análise do impacto da legislação ambiental através da logística reversa, 293 f. Tese (Doutorado) - Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. São Paulo: 2020.

MIGUEIS, Claudia Maria Vieira. **Educar para a Sustentabilidade**: Princípios e Práticas Sustentáveis Em Escola Estadual Rural Da Região Metropolitana Do Rio De Janeiro- RJ, 2019. http://www.inovarse.org/sites/default/files/T14_0171_5.pdf. Acesso: 12 de abr. 2020.

SANTOS, Gustavo Botelho. **Reciclagem de pneus**: vantagens econômicas e ecológicas. Monografia. Universidade Federal de Uberlândia-UFU. Uberlândia-MG, 2017. <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/21677/3/ReciclagemDePneus.pdf>. Acesso: 2022.

SOUZA, P. A. B. F. **Reciclagem Como Estratégia Competitiva para a Indústria da Construção Civil**. Congresso Brasileiro de Meio Ambiente, Fortaleza: 2017.

UNESCO. Declaration of Thessaloniki 2013. Disponível (em inglês) em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117772eo.pdf>. Acesso 2022.

A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Dina Maura Rodrigues⁸

RESUMO

Dentre as diversas áreas que a Psicologia abrange, a psicologia escolar e educacional é um dos âmbitos mais complexos e de extrema importância na construção social de um indivíduo. É indispensável associar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) sem falar sobre a psicologia escolar; é na escola em que a criança desenvolve os primeiros contatos humanos, é onde se inicia a socialização, podendo intitular a escola de segunda casa, pois ficamos boa parte da nossa vida no ambiente escolar. É de suma importância que tenha um psicólogo escolar nesse meio e no processo de construção social da criança, onde a mesma vai aprender os conhecimentos acerca da vida em sociedade e dos sabedores do conhecimento humano. O psicólogo requer um pouco mais de atenção com as crianças autistas, já que a mesma irá apresentar dificuldades em seu desenvolvimento humano, e deverá sempre pôr em prática o famoso processo de inclusão desses alunos no meio escolar, junto com a colaboração de todos os profissionais envolvidos com a educação. Nesta pesquisa, traz-se um assunto abrangente sobre a Atuação do Psicólogo Escolar na Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista. Foram pesquisados e estudados os referenciais teóricos e a metodologia envolvida, foi analisado e enfatizado os tópicos bem como a definição do Transtorno do Espectro Autista, o Processo de Inclusão, os possíveis Desafios enfrentados pelo Psicólogo Escolar e as Percepções sobre a educação inclusiva de alunos com TEA em tempos de Pandemia. Os assuntos foram bem elaborados trazendo também o atual cenário mundial da Pandemia Coronavírus. Por fim tiveram as conclusões e as considerações finais do tema. Para um estudo mais complexo, foi recorrido ao auxílio de metodologias tais como o Google Acadêmico, a biblioteca eletrônica científica SciELO e busca de trabalhos acadêmicos.

Palavras-Chave: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão no Âmbito Escolar. Psicologia Escolar. Atuação do Psicólogo.

ABSTRACT

Among the various areas that Psychology covers, school and educational psychology is one of the most complex and extremely important areas in the social construction of an individual. It is essential to associate the Autistic Spectrum Disorder (ASD) without talking about school psychology; It is at the school where the child develops the first human contacts, it is where socialization begins, being able to call the school a second home, as we spend a good part of our life in the

⁸ **Graduação:** Psicologia – UNIP/ Universidade Paulista; **Pós-Graduação:** Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Especial e Inclusiva - UNIFCV / Centro Universitário Cidade Verde; **Mestrado:** Mestra em Ciências da Educação – UNIGRAN / Universidade Gran Asunción.

school environment. It is extremely important to have a school psychologist in this environment and in the process of social construction of the child, where he will learn the knowledge about life in society and the knowledge of human knowledge. The psychologist requires a little more attention to autistic children, as they will present difficulties in their human development, and should always put into practice the famous process of including these students in the school environment, together with the collaboration of all professionals involved with education. In this research, a comprehensive subject is brought up about the Role of the School Psychologist in the Inclusion of Children with Autism Spectrum Disorder. The theoretical references and the methodology involved were researched and studied, the topics were analyzed and emphasized, as well as the definition of the Autistic Spectrum Disorder, the Inclusion Process, the possible Challenges faced by the School Psychologist and the Perceptions about the inclusive education of students with TEA in times of Pandemic. The subjects were well elaborated, also bringing the current worldwide scenario of the Coronavirus Pandemic. Finally, they had the conclusions and final considerations on the topic. For a more complex study, we resorted to the help of methodologies such as Google Scholar, the SciELO scientific electronic library and search for academic papers.

Keywords: Autistic Spectrum Disorder. Inclusion in the School Scope. School Psychology. Psychologist's role.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como tema “A atuação do psicólogo na inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”. Permitindo assim, que sejam analisados a partir do papel do psicólogo, em conjunto com a equipe escolar no processo de inclusão da criança autista. Mais designadamente, abrange identificar os atributos de alunos com TEA (Transtorno de Espectro Autista), observar o processo de escolarização e inclusão destes alunos no ensino regular, sendo de maneira adequada e significativa.

Dessa forma, o psicólogo precisa estar ciente que sua atuação está voltada aos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano que decorrem das práticas pedagógicas nos espaços educacionais, sendo preciso ter base nos conceitos de uma aprendizagem significativa em conhecimentos, valores, atitudes, apresentando métodos e estratégias para contribuir com a inclusão e escolarização do aluno com TEA e fazer com que educadores, pais e demais profissionais tenham acesso às informações necessárias.

Como resultado foi ressaltado que as atuações dos psicólogos escolares são voltadas para a compreensão e ruptura de concepções sobre o desenvolvimento humano entre os determinados estereótipos sobre inclusão de crianças com e sem deficiência, em função da escola como meio de desenvolvimento e aprendizagem humana.

Desta maneira, trazem-se aqui alguns conceitos focados em conhecimentos científicos da Psicologia que podem ser úteis para a qualidade da intervenção da equipe pedagógica com a criança autista no ambiente escolar.

O interesse pelo tema surgiu através da necessidade de investigar em diferentes publicações da área da Psicologia Escolar as intervenções que o psicólogo escolar pode executar para auxiliar no desenvolvimento educacional de crianças com autismo, visto que o determinado transtorno pode interferir neste processo.

Por conta disso, justifica-se um olhar atento sobre a atuação do psicólogo escolar na realidade de crianças com autismo, considerando que este estudo possa vir a ofertar informações às famílias, escolas, profissionais da educação e da Psicologia, bem como promover reflexões de tais classes acerca da atuação profissional neste contexto.

A inclusão escolar visa acolher todos os alunos, no sistema de ensino, de maneira que se respeite as diferenças e se reconheça as diversas necessidades de seus alunos. Ao incluir um aluno com necessidades especiais, como um aluno com Transtorno de Espectro Autista, deve-se assegurar uma educação de qualidade, em que possibilite dentro desse espaço o ensino aprendizagem e a sua interação social, juntamente com as outras crianças (DIAS, 2017).

O Psicólogo nesse contexto deverá com sua atuação colaborar com a inclusão destes alunos e operacionalizar com a equipe escolar formas de tornar mais prático o ensino aprendizagem sempre visando as dificuldades inerentes da síndrome, seus níveis e características dando suporte aos professores e pais. A presente proposta parte da premissa de que a inclusão escolar é um processo social complexo que envolve os diferentes agentes educacionais, inclusive o

profissional da área da Psicologia, o qual poderá contribuir com o trabalho conjunto entre os diferentes agentes educacionais visando estratégias para a inclusão dos estudantes com TEA, matriculados na escola regular (BENITEZ; DOMENICONI, 2014, 2015).

Sendo assim, o trabalho do psicólogo escolar é de suma importância para contribuição na prática educativa. O psicólogo pode e deve se envolver diretamente com a ação educacional. Pensando assim, as estratégias do psicólogo educacional devem ser concebidas como um dos modos de interpretar a realidade educacional objetiva (social e politicamente objetiva) sem reduzi-la a um fenômeno puramente psicológico.

Este estudo tem por objetivo analisar e identificar na literatura as intervenções do psicólogo voltadas para a escolarização de crianças portadoras de TEA.

Para que estes sejam alcançados, recorreu-se à metodologia de revisão bibliográfica, ou seja, por meio desta, pesquisar-se-á a bibliografia existente sobre a mesma temática e que foi publicada em meios físicos, como livros, e em meios digitais, como teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos, reportagens, entre outros, localizados com o auxílio do Google Acadêmico, a ferramenta de pesquisa que permite, justamente, a busca de trabalhos acadêmicos, e da biblioteca eletrônica científica, SciELO.

2.1 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), é classificado como um Transtorno do Neurodesenvolvimento que se manifesta desde cedo, desdobrando-se durante todo o desenvolvimento humano.

Estes indivíduos possuem empenhos maiores nas áreas de comunicação, socialização e interação social. Por apresentarem detrimentos do próprio espectro, trabalhar com essas crianças tem sido um desafio para muitas áreas que têm se dedicado ao tratamento desse transtorno para possibilitar a inclusão social e escolar. (MATOS; MATOS, 2017).

Autores como Matos (2016) afirmam que o indivíduo com autismo geralmente apresenta as seguintes características comportamentais:

a) Comprometimentos na interação social; b) Falta de respostas para as emoções; c) Ausência de atitudes emancipatórias; d) Padrões de comportamento, atividades e interesses repetitivos; e) Estereotipados e restritos; f) São adeptos a rotinas, possuem dificuldades em desenvolver relações pessoais; g) Ignoram ou não reagem a contatos físicos ou afeição; (MATOS; MATOS, 2016)

Autismo é considerado hoje como uma síndrome comportamental de etiologia múltipla secundária a um transtorno do desenvolvimento que engloba questões sociais, emocionais, afetivas, cognitivas e motoras. Embora a compreensão da doença pode ser feita por meio de diversas abordagens psicológicas, para atuar de maneira correta na educação, isto é, sem gerar preconceitos e produzir estigmas, é preciso olhar para o aluno autista e o seu processo único de aprendizagem.

Nesse sentido, as relações que ele estabelece consigo, com os outros e com o mundo ocorrem de forma diferente do padrão de normalidade, gerando dificuldades para quem trabalha na educação.

Silva (2012), afirma que:

[...] Pessoas com autismo apresentam muitas dificuldades na socialização, com variados níveis de gravidade. Existem crianças com problemas mais severos, que praticamente se isolam em um mundo impenetrável; outras não conseguem se socializar com ninguém; e aquelas que apresentam dificuldades muito sutis, quase imperceptíveis para a maioria das pessoas, inclusive para alguns profissionais. Estas últimas apresentam apenas traços do autismo, porém não fecham diagnóstico. (p. 22)

Desse modo, pode-se dizer que a criança que se desenvolve com autismo, é quase impossível manter um vínculo afetivo, assim como uma comunicação interpessoal adequada. Muitas vezes ela deixa de desenvolver qualquer tipo de linguagem e dispõe apenas dos mecanismos primários mais básicos, e imprescindíveis para qualquer ser humano sobreviver

Desse modo, ao trabalhar com crianças com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é necessário compreender algumas limitações que elas apresentam, como:

- Dificuldades de interação social e de comunicação;
- Hipersensibilidade auditiva, visual ou tátil;
- Capacidade de voltar a atenção somente para um determinado assunto;
- Estereotípias em casos mais graves.

No entanto, tenha em mente que essas características são generalizadas e que nem todos os autistas terão esses comportamentos e atitudes. O processo de desenvolvimento da doença depende da interação que a criança teve ao longo da sua história de vida, da sua criação e do seu acompanhamento psicológico.

Até os dias atuais, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) continua representando um grande desafio para os especialistas e psicólogos. Existem diferentes presunções sobre sua origem. Apesar disso, a maioria dos pesquisadores apontam para sinais no campo biofísico, propondo que, provavelmente o autismo tem sua origem de forma orgânica. Entretanto, não se têm ainda estudos conclusivos, e as causas do autismo continuam desconhecidas. (SILVA, SACRAMENTO).

2.2 O Processo de Inclusão.

Nos dias atuais, com todas as reformas judiciais, o sistema escolar brasileiro busca averiguar soluções que rebatem a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares. Algumas instituições públicas e particulares já mudaram sua organização pedagógica, valorizando e reconhecendo as diferenças sem discriminar os alunos. As redes de ensino, escolas, professores, pais e instituições dedicadas à inclusão de pessoas com deficiência, começam então a viver a nova experiência aceitando a inclusão de crianças autistas, mesmo ainda existindo uma resistência. (PIMENTEL E FERNANDES, 2015).

Apesar de na idade escolar a palavra «inclusão» ser muito falada e escrita, constar inclusive na lei, esta é uma palavra ineficaz. Não é por decreto que a escola com décadas de hábitos exclusivos passa a ser inclusiva. A prova mais evidente que é exclusiva reside no fato de que mais de 50% da população escolar

abandonava a escola no 9º ano (escolaridade obrigatória até 2012). Isto deve querer dizer alguma coisa. Se uma escola não consegue ser inclusiva para a sua população neurotípica, como o será para a população com necessidades educativas especiais? Não basta acolher a criança, colocar uma rampa e uns pictogramas de atividades para a escola passar a ser inclusiva. É preciso muito mais do que isso. É preciso que TODA a comunidade educativa esteja preparada para a diversidade. Quebrar barreiras mentais criadas por estereótipos, aliado à ignorância, ao preconceito, à rejeição, e por vezes ao excesso de assistencialismo e superproteção impeditivos de evolução, implicam muita atenção, formação e avaliação, principalmente por entidades externas à educação.

O complexo processo de inclusão de crianças com autismo tem sido visto em relação às capacidades necessárias das crianças a serem incluídas, à estrutura institucional que recebe as crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e à preparação dos professores e da informação da comunidade escolar (colegas e familiares). Mas, geralmente, não são descritas atividades práticas (que permitam experimentar as filosofias inclusivas) que consigam ir além da discussão grupal e informação ou que compartilhem com crianças com algum nível de dificuldade cognitiva e comunicativa.

O processo inclusivo se iniciou no mundo considerando as diferenças culturais e cognitivas e a capacidade de aprendizagem, mas o autismo apresenta um desafio muito maior, no sentido de que as pessoas com autismo têm uma forma muito diferente de perceber e experimentar os mundos social e físico. Os aportes de pessoas com autismo e Sd. de Asperger (Ex. Daniel Tamett, Temple Grandin, entre outros) permitem conhecer um mundo muito diferente, que nem sempre coincide com as interpretações que pessoas sem autismo podem fazer em relação a condutas, motivos, intenções e interpretações sobre o que os próprios autistas podem estar sentindo, percebendo, simbolizando ou interpretando acerca do mundo externo ou seu próprio mundo interno.

Desse modo, a possibilidade de aceitar pessoas tão diferentes nem sempre é somente um problema de informação e formação profissional (pensemos nos especialistas que ainda acreditam que o autismo é causado pela falta de afeto materno).

Sabe-se que a inclusão tem mais a ver com a aceitação, que vem depois da compreensão. Essa compreensão somente é possível após uma experiência similar, que possibilita o desenvolvimento da empatia emocional. Mesmo que difícil, é imprescindível se colocar no lugar da pessoa com autismo para ter uma visão mais completa e solidária acerca das dificuldades e necessidades das pessoas do espectro autista.

O desafio da inclusão deve incorporar a possibilidade das pessoas não autistas (ou normoneurais, como algumas organizações de pessoas com Asperger costumam dizer) de experimentar as formas de perceber o mundo com as dificuldades do autismo, para compreender muitos dos comportamentos, desenvolver estratégias de apoio e se motivar a ajudar e incluir as pessoas que veem o mundo de uma forma diferente.

No mundo da inclusão do autismo, nem sempre se desenvolvem atividades para que outros alunos, familiares e professores consigam experimentar, em parte, as dificuldades que as pessoas com TEA tem - e que muitas vezes permitem compreender os motivos da conduta diferente, das dificuldades para aceitar mudanças repentinas ou certos tipos de estímulos, e que explicam muitas das outras dificuldades da população com autismo.

O processo é lento e cuidadoso. Cabe ao profissional aprimorar a melhor maneira de intervi-lo no meio escolar, desenvolvendo um elo entre a escola, os professores, pais e colegas de classe com a criança autista.

2.3 Os possíveis desafios enfrentados pelo Psicólogo Escolar.

O psicólogo interposto no ambiente escolar, juntamente com o processo de ensino, pode utilizar de seus meios de intervenções e técnicas psicológicas, colaborando na aprendizagem da criança autista. Vale ressaltar que nem todas as crianças têm o mesmo tipo de socialização e que nem todas tem um padrão, mas sim sua potencialidade intelectual. (MINGHETTI; KANAN, 2010).

O psicólogo escolar desempenha um papel ressaltante ao auxiliar os familiares da criança portadora de TEA, dando extrema importância a fazê-los

entender os sentimentos existentes que os cercam, os quais podem ser: a negação, frustração, culpa, impossibilidade e recusa.

É necessário priorizar a atuação do psicólogo escolar dando enfoque para promover um trabalho de socialização e inclusão, implicando dessa forma nos demais desafios que o mesmo pode encontrar, como problemas dentro e fora da sala de aula, administração do professor, alunos e colegas de classe, sempre com o intuito de acautelar-se ao preconceito e a discriminação, que infelizmente enfrentam esse caminho.

Nesse novo processo, que envolve uma construção social e pessoal mais equitativa, no contexto da inclusão social, o psicólogo escolar poderá disponibilizar o seu saber a serviço de que garanta às crianças com autismo, um mínimo de dignidade, pensando sempre em sua qualidade de vida com a unidade escolar em que se está inserida.

2.4 Percepções sobre a Educação Inclusiva de alunos com TEA em tempos de pandemia.

O atual cenário mundial distinguido pela necessidade do distanciamento social e isolamento em decorrência do coronavírus da Sars-CoV-2, causador da doença COVID-19, traz um novo desafio, além dos demais presentes, para as escolas, professores e psicólogos escolares.

Atendendo as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), foi necessário buscar a reinvenção pelo desenvolvimento dos espaços, processos e práticas educativas na modalidade online. (DIAS; PINTO, 2020).

Contudo, não é uma tarefa fácil, muito diferente do que estamos habituados. Se o papel do psicólogo era incluir os alunos com TEA no ambiente escolar, promovendo a socialização e a quebra dos paradigmas de discriminação e preconceito, dessa forma o trabalho se torna mais complexo quando se há a necessidade de socializar.

Com mais de um ano de pandemia, tivemos de ser obrigados a se atar aos meios online, e, contudo, as aulas e as sessões psicológicas também. Muitos psicólogos escolares não pararam por aí, e continuaram o seu papel de inclusão, sendo dessa vez de um modo diferente, visando cuidar da saúde mental dos pacientes em princípio. Muito tempo se passou em que se isolamos, em consequência disso, muitos adultos, adolescentes e crianças tiveram implicações em sua saúde mental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo em questão analisou em diferentes publicações as intervenções realizadas pelo profissional da Psicologia Escolar que podem vir a auxiliar na escolarização de crianças com autismo. Os critérios de inclusão adotados foram: artigos publicados na integra indexados e disponíveis nas bases nos idiomas português, inglês e espanhol, publicados nos últimos 15 anos. Os artigos foram selecionados inicialmente por meio dos seguintes critérios: artigos disponíveis na integra e que contemplam o tema nas bases de dados.

Os critérios de exclusão adotados foram: artigos não publicados na integra e que não estão indexados e indisponíveis nas bases nos idiomas português, inglês e espanhol e artigos no prelo.

Dessa forma, o estudo possibilitou um melhor entendimento desde sua historicidade até as características do comportamento da criança autista, visto que, é um transtorno que envolve complexidade em todas as esferas sociais, principalmente na escolar.

A inclusão de alunos autistas na escola é um grande desafio, pois para que a inclusão seja uma realidade é necessário a preparação dos docentes e de todo corpo escolar. Mesmo com a pandemia, foi necessário continuar o papel de inclusão e da sanidade mental da criança autista.

De forma geral, o psicólogo exerce um papel fundamental dentro da equipe multidisciplinar sendo o profissional mais indicado na avaliação de crianças com TEA. Vale ressaltar que, a inclusão é um processo ininterrupto, pois o mesmo tem

sempre o que melhorar a partir de olhares cautelosos sobre os pontos positivos e os negativos.

O psicólogo deve, portanto, trabalhar com todas as metodologias de intervenção que estiverem ao seu dispor, adotando e aceitando os paradoxos que podem surgir da diversidade de abordagens existentes, sempre destacando a necessidade da abundância de profissionais enredados nesse procedimento de inclusão.

REFERÊNCIAS

BORGES, R. M. R.; BASSO, N. R. S; FILHO, J. B. R. **Proposta interativa na educação científica e tecnológica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BOSSA, L. Educacional especial. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. BRASIL, Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF, 1977

BOSA C. A. **As Relações entre Autismo, Comportamento Social e Função Executiva**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2001.

BRASIL. MEC/SECADI. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em: 10 set. 2016.

CORNELSEN, Sandra. **Uma criança autista e sua trajetória na inclusão escolar por meio da psicomotricidade relacional**. Universidade federal do Paraná, 2007 Curitiba.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

CUNHA, Eugênio. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. **A Educação e a Covid-19**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, 2020. Acesso em: 01/09/2021.

GOMES, Édula Mara Fonseca. A importância do planejamento para o sucesso escolar. 2011, 13 p. (Especialização) – Universidade Federal de Tocantins

GÓMEZ, A. M. S., TERÁN, N. E. **Transtornos de aprendizagem e autismo**. Cultural, S.A, 2014. Acesso em 02/09/2021

© Instituto Neurosaber de Ensino. **Atuação do Psicólogo com o Transtorno do Espectro Autista.** Por: Daniele 02/05/2017.EIRELI 2015-2019 LONDRINA-PARANÁ. Disponível em <https://institutoneurosaber.com.br/atuacao-psicologo-com-o-transtorno-espectro-autista/> Acesso em 06/09/2021.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB. BRASIL Lei 5.692/1971. Acesso em 05/09/2021.

MATOS, D.C.; MATOS, P.G.S. **Assessment, intervention and consulting in school psychology in children with autism: LAPITEA laboratory in Brazil.** Psychology, v. 8, p. 1774-1801, 2017. Acesso em 05/09/2021.

MATOS. D.C (2016). **Análise do comportamento aplicada ao desenvolvimento atípico com ênfase em autismo.** Porto Velho: AICSA. Acesso em 05/09/2021.

MINGHETTI, L.R; KANAN, L.A **Atuação do Psicólogo no contexto da inclusão escolar de crianças com necessidades especiais.** Visão Global. Joaçaba, v. 13, n. 2, p. 419-440, jan./jun. 2010. Acesso em 06/09/2021

OLIVEIRA, E. S. **Autismo na escola: Pontos e Contrapontos na Escola Inclusiva.** Maranhão, 2015. FACAM – Faculdade do Maranhão. Acesso em 06/09/2021.

PIMENTEL, A.G.L; FERNANDES, F.D.M. **A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo.** Audiology – Communication Research., São Paulo, vol.19, no.2, abr./junho, 2014. Acesso em 06/09/2021.

TUSTIN, F. **Estados autísticos em crianças.** Rio de Janeiro: Imago, 1984. Acesso em 06/09/2021

SILVA, M.S; SACRAMENTO, S.J.S. **Atuação do Psicólogo Escolar na Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista.** Disponível em : https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_tea_3_1.pdf Acesso em 06/09/2021.

SCHIMIDT, C; BOSA, C. A investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. **Interação em Psicologia**, v. 7, n. 2, 2003.

SILVA, A. B. B. **Mundo singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

MANTOAN, M.T. Inclusão social: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003
SUPLINO, M. **Currículo Funcional Natural – Guia Prático para a educação na área de autismo e deficiência mental.** 3 edições. Rio de Janeiro: CASB-RJ, 2009. Acesso em 06/09/2021.

VALORES ÉTICOS NA RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS EMPRESAS

Enezio Mariano da Costa⁹

RESUMO

O significado de responsabilidade social corporativa (RSE) ou empresa socialmente responsável (RSE) deixou de ser um conceito abstrato e pouco compreendido, passando a ser um termo que dá prestígio às empresas que decidem adotá-lo. As empresas adotaram e adaptaram esse conceito com o objetivo de continuar lucrando com suas atividades comerciais, mas possuindo um argumento perfeito para vender a si mesmas a uma sociedade cada vez mais comprometida em questões sociais e ambientais: ser socialmente responsável com o ambiente mais próximo que o cerca e no qual cresce. Pode-se dizer que uma empresa é socialmente responsável quando seu modelo de ação promove o desenvolvimento de práticas transparentes no fórum interno e externo da empresa, uma estrutura de ação que não se limita apenas à área de conforto da organização, mas também ao know-how ético. Os códigos corporativos e éticos devem ser acessíveis e comunicados corretamente a todo o público de uma empresa. O objetivo deste estudo é analisar a relação entre ética e responsabilidade social das empresas, pois ambas devem ser inseparáveis na construção do eixo transversal que percorre a estratégia organizacional. Neste estudo foi desenvolvido uma metodologia descritiva e qualitativa, justificada pela abordagem teórico-conceitual do ponto de vista social, cultural e econômico do sujeito em estudo.

Palavras-chave: Ética. Responsabilidade Social Corporativa. Competitividade. Valor Social Competitividade Responsável.

ABSTRACT

The meaning of corporate social responsibility (CSR) or socially responsible company (CSR) is no longer an abstract and poorly understood concept, becoming a term that gives prestige to companies that decide to adopt it. Companies have adopted and adapted this concept with the aim of continuing to profit from their commercial activities, but having a perfect argument to sell themselves to a society that is increasingly committed to social and environmental issues: being socially responsible with the closest environment

⁹**Doutorando e Mestre** em Contabilidade Gerencial E Tributária, pela FUCAPE (2018), Especialista Em Gestão Tributária, Trabalhista E Previdenciária em Lato Sensu pela FIV (2007), Graduado em Ciências Contábeis pela UNEMAT (2000), CONTADOR na empresa AUDICONTÁBIL - Escritório De Contabilidade (1991), Consultor Tributário da empresa ASSCON - Assessoria E Consultoria Empresarial S/C LIMITADA (1992) e, Professor Assistente De Nível Superior no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Do Estado De Mato Grosso - UNEMAT.

that surrounds it and in which it grows. It can be said that a company is socially responsible when its action model promotes the development of transparent practices in the company's internal and external forum, a structure of action that is not limited only to the organization's comfort area, but also to the know-how. how ethical. Corporate and ethical codes must be accessible and communicated correctly to all of a company's audience. The objective of this study is to analyze the relationship between ethics and corporate social responsibility, as both must be inseparable in the construction of the transversal axis that runs through the organizational strategy. In this study, a descriptive and qualitative methodology was developed, justified by the theoretical-conceptual approach from the social, cultural and economic point of view of the subject under study.

Keywords: Ethics. Corporate social responsibility. Competitiveness. Social Value Responsible Competitiveness.

1. INTRODUÇÃO

Ao considerar que uma organização é uma construção social, composta por um conjunto de pessoas e recursos que de forma articulada buscam satisfazer necessidades e/ou solucionar problemas potenciais e reais em seu ambiente, fica evidente que todas as decisões tomadas pelos gestores devem ser enquadradas pelas leis, crenças e costumes que regulam os comportamentos e interações individuais e coletivas. O que implica que as empresas são obrigadas não só a cumprir as normas vigentes, mas a ir mais longe, contribuindo ativamente para a construção de uma sociedade sustentável que dê origem a continuidade operacional das atividades de negócios (AZEVEDO, 2018).

Dentro de uma instituição nenhum profissional criou ou criará um negócio para perder dinheiro, mas é verdade que as motivações para a fundação de um projeto de negócios mudam e se adaptam às circunstâncias do momento. Atualmente, estamos desenvolvendo uma economia globalizada que deriva de um mercado, empresas, interesses, públicos, que não respondem a critérios locais ou nacionais, como aconteceu até algumas décadas atrás, mas respondem a julgamentos internacionais. Tudo isso está impregnado de demandas sociais que estão adormecidas por longos anos, “mas estão começando a ver a luz do dia” (CASTRO, 2022, p. 3). Essa realidade leva à necessidade de conscientização social de todas as ações de negócios realizadas.

Ribeiro (2018) ressalta que as empresas morrem porque seus gerentes se concentram exclusivamente na produção de bens e serviços e esquecem que uma empresa é uma comunidade de seres humanos que está no mundo dos negócios, de diferentes demandas para se manter vivo.

As consequências ambientais das atividades comerciais das empresas comprometeram a sustentabilidade do meio ambiente como a conhecemos. E não é só isso, mas foi além. Pinto (2020) explica sobre as práticas responsáveis das empresas não são mais necessárias apenas no nível ambiental, mas também socialmente. As instituições devem adquirir um compromisso com a comunidade em que vivem, porque são mais uma entidade social com as mesmas ou até mais responsabilidades sociais.

O Termo responsabilidade social corporativa (RSE) ou empresa socialmente responsável (RSE) transformou-se num conceito abstrato e pouco compreendido, pois contribui trazendo referência para as empresas ao ser adotado, cujo argumento central tende a ser o compromisso voluntário das organizações em ir além do cumprimento das normas legais, devolvendo à sociedade ou ao meio ambiente os benefícios recebidos, ou seja, a possibilidade de existir e permanecer no mercado (OLIARI e SILVIO, 2020).

Especificamente sobre a ética nos negócios e responsabilidade social corporativa, são lançadas várias discussões, sem definir exatamente e definitivamente o que elas significam. Esses são três temas que, por mais que sejam discutidos, sempre geram controvérsias e discrepâncias devido às suas características particulares e à suscetibilidade de serem interpretados sob vários pontos de vista (CARVALHO, 2018).

No século XXI, pode-se afirmar plenamente que a RSE é um valor obrigatório que as empresas devem mostrar interna e externamente, deve ser um elemento que permeia sua essência e não um complemento limitado ao cumprimento de padrões mínimos e devem andar de mãos dadas com a ética. Prova disso são todas as empresas que transformaram um novo conceito em uma oportunidade de negócio. É necessário dedicar tempo e esforços para cuidar de um ambiente que é continuamente modificado de acordo com nossos interesses,

independentemente das consequências que causamos, e é por isso que é necessária uma consciência social global que ensine respeito pelo que é “nosso e seu bom uso, para que as gerações vindouras possam desfrutar, pelo menos, do que as civilizações do momento desfrutaram” (AĞAN, 2016, p. 135).

Uma vez que a necessidade e o motivo do nascimento dessa nova visão de geração de riqueza segundo Borger (2017), sejam compreendidos, os diferentes métodos que as empresas seguiram para poderem ser responsabilizados socialmente são impressionantes. Dois elementos foram adicionados a esse contexto, segundo o autor como o fato de uma empresa estar se comunicando mesmo quando não realiza essa comunicação, e todas as novas ferramentas usadas para esse fim que existem graças à revolução das comunicações, e assim obtém uma equação muito interessante.

Nesse entendimento, Kreitlon (2018) explica sobre os conceitos de ética empresarial e responsabilidade social corporativa são diferentes, mas intimamente relacionados entre si. Existem muitas definições que buscam especificar o significado de cada termo, cada qual com suas nuances, mas todas têm uma base comum. O termo *ética empresarial* refere-se ao conjunto de valores que a empresa define como próprios e ao conjunto de regras e princípios que regulam a atividade empresarial.

As empresas socialmente responsáveis estão conscientes da importância do seu papel na sociedade e do impacto das suas ações, pelo que promovem ações que beneficiem a sociedade e que eliminem ou minimizem as consequências negativas que a sua atividade pode causar. Essas empresas, ora motivadas por convicção própria e ora por pressão social, decidem adotar processos responsáveis e contribuir para a melhoria da sociedade e do meio ambiente, muitas vezes investindo parte de seus lucros na realização de diversos projetos e campanhas. O principal objetivo deste estudo é focar na análise da relação entre Ética, em toda sua extensão (formas, procedimentos e formas de atuação da organização perante os diferentes públicos ou partes interessadas: clientes ou usuários, colaboradores, instituições públicas e privadas, mídia e sociedade em geral) e Responsabilidade Social Corporativa. Ambos devem ser inseparáveis na construção do eixo transversal, que percorre a estratégia organizacional.

2. METODOLOGIA

Neste estudo, foi aplicada um estudo qualitativo, com metodologia mista: análise conceitual/teórica e de conteúdo. Primeiro, é desenvolvida uma metodologia conceitual, uma vez que a bibliografia, artigos científicos, estudos, dados sobre o conceito de RSE e valores éticos e a análise de conteúdo foram revisados em profundidade, desde que relatórios, estudos de especialistas foram analisados no nível nacional e internacional, para determinar a evolução experimentada pela RSE sob várias perspectivas: econômica, social e cultural. Essa abordagem explica o uso de uma análise de conteúdo (BARDIN, 2014), que identifica a escolha de temas, proposições, para o estudo da RSE em relação à Ética como elemento chave na estratégia das organizações.

3. SOBRE O CONCEITO DE RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA

Existe uma certa confusão terminológica em relação ao termo responsabilidade corporativa, uma vez que é falado alternadamente de responsabilidade social corporativa ou responsabilidade corporativa. Além disso, é confundida com outros termos, como desenvolvimento sustentável, sustentabilidade e afins. Nesse caso, toma-se como referência a definição fornecida pela Comissão Europeia no Livro Verde (2001), que define responsabilidade corporativa como: [...] a integração voluntária, pelas empresas, de preocupações sociais e ambientais em suas operações comerciais e suas relações com seus interlocutores".

É concebido como uma contribuição comercial para o desenvolvimento sustentável. Em termos gerais, pode-se afirmar que a responsabilidade corporativa se tornou algo mais do que cumprir os requisitos legais estipulados neste campo; é ir além, integrando a RSE aos valores, governo, estratégia e operações em geral das empresas (MALHOTRA, 2018)

A mudança na concepção da empresa é dupla Borger (2017), coloca que por um lado, apela a razões éticas, uma vez que a empresa é a instituição social

com maior capacidade de inovação e de contribuição para mudanças positivas na atual situação econômica, social e ambiental de nosso planeta. Por outro lado, uma empresa é criada para durar o máximo possível, de modo que a contribuição da empresa para a sustentabilidade do ambiente em que se desenvolve e compete se torna um elemento fundamental de sua razão de ser. estar.

3.1. Responsabilidade social corporativa e ética

Alguns autores, como Lunardelli (2019) e Machado Filho (2015), estabelecem a origem da RSE na década de 1930, e outros, na década de 1970, mas a verdade é que, desde a década de 1990, esse conceito vem ganhando força e evoluindo constantemente, após a advento da globalização, aceleração da atividade econômica, conscientização ecológica e desenvolvimento de novas tecnologias.

Uma empresa é socialmente responsável segundo Kreitlon (2018), quando seu modelo de ação (sua boa governança) promove o desenvolvimento de práticas transparentes no fórum interno e externo da empresa. Essa estrutura de ação não se limita apenas à área de conforto da organização ou às brechas não incluídas nas leis, mas ao conhecimento ético.

Em toda ética aplicada, ideias e propostas devem sempre passar no teste de aplicabilidade, “no teste de sua possível realização prática” (DONAIRE, 2013, 67). Nesse caso, isso significa que a questão de como adotar a responsabilidade social na empresa não pode ser separada de como fazê-lo. Como em todo tipo de conhecimento prático, que ajuda a tomar boas decisões, “a falta de clareza nos conceitos sempre leva a sérios impedimentos nos comportamentos subsequentes” (CARVALHO, 2018, p. 72). Assim, só se pode falar em credibilidade ou legitimidade social quando a organização é capaz de desenvolver um contexto de diálogo contínuo com todos os seus públicos de maneira sustentada e constante ao longo do tempo, mantendo todos em consenso.

Os códigos corporativos de ética e conduta em nível interno resultam em benefício, pois estabelecem a busca pelos mais altos padrões de qualidade em produtos e serviços e no avanço tecnológico (PORTAL-EDUCAÇÃO, 2022). Esta

declaração de princípio é concebida pelas empresas como um ativo intocável que ajuda a obter identidade, credibilidade e personalidade.

Para Poti (2022), os valores éticos devem permear cada uma das peças que compõem o equipamento de uma empresa, incluindo, é claro, toda a equipe de gerenciamento. A existência de um gerente ético facilita a conexão entre os valores da sociedade e os da empresa, embora isso não garanta o desenvolvimento da ética profissional, pois a orientação para uma gestão mais ética e responsável é algo opcional de uma visão sociocultural e perspectiva funcional. Prova disso é que, em muitas ocasiões, a cultura é o resultado do trabalho e da cooperação com outras entidades e pessoas, a origem de toda ética. E essa ética social é o que evolui na ética da comunicação.

A RSE é definida como uma ferramenta de transparência, assim como a comunicação. Para Lunardelli (2019), gerenciar a comunicação pode ser uma estratégia fundamental para gerar transparência dentro e fora das organizações e também no caso de organizações sem fins lucrativos, e, conseqüentemente, pode ser uma ferramenta para melhorar a comunicação. imagem como percepção pública de curto prazo; pode aumentar a confiança como um sentimento de credibilidade no médio prazo; e consolidar a reputação como reconhecimento de longo prazo. Dadas as circunstâncias da sociedade atual, é necessário procurar um modelo de gerenciamento de comunicação para a transparência que sintetize uma filosofia de comunicação para ser transparente. Um modelo baseado na fórmula que verifica o potencial da sinergia entre comunicação e transparência: $\text{Transparência (valor)} \times \text{Comunicação (estratégia e ferramenta)} = \text{Imagem (percepção), Confiança (sentimento), Reputação (reconhecimento)}$.

Definitivamente, Kreitlon (2018) coloca que o valor da RSE está relacionado aos benefícios que ela representa não apenas para a organização, mas também para as partes interessadas. Além disso, trata-se de medir o impacto das atividades de uma organização, não apenas do ponto de vista econômico, mas também daqueles benefícios intangíveis da SER.

Por outro lado, Lopes (2016) coloca que os benefícios da RSE, a melhoria da imagem corporativa e da reputação do negócio, a redução dos custos

operacionais, o fortalecimento da capacidade das organizações de recrutar e reter melhores funcionários são tradicionalmente indicados como benefícios da RSE, fortalecendo o relacionamento com a comunidade, fortalecendo a lealdade do consumidor, melhorando a qualidade e a produtividade e aumentando a lucratividade, entre muitos outros. Como afirma Carvalho (2018):

[...] Toda grande marca possui um importante suporte de abordagens éticas que lhe permitem fazer bem as coisas, oferecendo qualidade aos seus produtos e serviços, e tratar os clientes atuais e potenciais da maneira mais ideal para mantê-los a médio e longo prazo (CARVALHO, 2018, p. 79).

Por esse motivo, as empresas têm gradualmente introduzido programas éticos em todas as suas ações para alcançar maior desempenho. A AMA, *American Marketing Association*, desenvolveu um código de ética refletido nos códigos de conduta que as empresas aplicaram em sua organização.

Segundo Lunardelli (2019), para entender o conteúdo dessa ética nos negócios, é necessário partir de dois postulados:

1. A ética nos negócios tem o mesmo sinal da ética geral; elas não podem ser diferentes;
2. A empresa não tem responsabilidade ética por si só, mas é de propriedade dos membros que a constituem, administram e dirigem.

Códigos de conduta são ferramentas que explicam e detalham em que consiste o comportamento ético da empresa; e esclarecer aos trabalhadores sobre seus direitos e obrigações.

O desenho do modelo ético segundo Melo Neto e Froes (2015) é formulado de acordo com seus stakeholders:

- ✓ - Funcionários: as relações entre a alta hierarquia da empresa e o funcionário devem ser feitas a partir da dignidade humana. Aqui estão incluídos os requisitos mínimos, como salário justo, tratamento correto dos trabalhadores, contratação responsável;

- ✓ - Clientes: Isso justificará sua lealdade à empresa se, através de seus produtos, atingir a satisfação do consumidor, uma garantia da qualidade do produto e do serviço pós-venda de qualidade;
- ✓ - Concorrentes: Todas as empresas devem comercializar sob as mesmas regras e políticas de preços que devem ser respeitadas. E ser transparente em relação à competitividade de produtos e serviços, uso justo de informações sem querer prejudicar o concorrente e transparência em relação às características de seus próprios produtos e serviços;
- ✓ - Fornecedores e distribuidores: Este grupo deve atender aos mesmos requisitos que a própria empresa. Seu relacionamento é baseado no respeito mútuo, as negociações devem ser legais e justas a médio e longo prazo, e o confronto direto entre os concorrentes deve ser evitado;
- ✓ - Parceiros e acionistas: Eles devem estar cientes dos princípios e valores pelos quais a entidade é governada; portanto, a empresa deve fornecer todos os tipos de documentação;
- ✓ - Comunidade e meio ambiente: É necessário o desenvolvimento de um relacionamento empresa-comunidade, bem como um compromisso voluntário de proteger o meio ambiente, tanto quanto possível. Portanto, os códigos de conduta incluem os valores, regulamentos e princípios que as empresas estabelecem como seus e os adotam em sua estrutura básica, aplicando-os posteriormente a todas as suas ramificações.

Muitos conceitos éticos segundo Lunardelli (2019), com os quais a empresa deve cumprir não estão incluídos nas leis, e tanto as próprias instituições quanto as de natureza legal precisam de instrumentos que os ajudem a tomar decisões moralmente boas.

Pinto (2020) explica que parece óbvio que a chave para a gestão ética dos negócios começa em pensar, agir e projetar ações baseadas em um mínimo de moralidade e que os colaboradores reflitam solidariedade, responsabilidade social e busca do bem comum em suas atividades cotidianas. Sua razão para agir deve ser baseada na honestidade.

Um dos principais instrumentos para difundir e relembrar todos esses conceitos éticos segundo Silva (2020) é a comunicação, que deve ser fluida,

flexível, atualizada e permanente. Isso garante que haja uma comunicação real e bem executada entre colaboradores, departamentos e clientes. Também informações baseadas na veracidade e transparência estendidas a todos os colaboradores da empresa. E a desinformação é evitada para que os funcionários se sintam seguros e valorizados. Devido a essa necessidade de fazer da dimensão moral o foco principal das empresas, a responsabilidade social surge com base em dois pilares: como contrato social, como mecanismo para demonstrar que a empresa atua de acordo com os valores da sociedade; e como agência moral, reforça valores na hora de tomar decisões.

Para Ramalho *et al.* (2015) é importante distinguir entre valor e ética. Valor é entendido como o conjunto de valores aos quais a empresa está vinculada e com base nos quais toma decisões, valores ponderados e estruturados. E pela ética, que as decisões empresariais respondem à ética útil, já que o objetivo final é obter melhor benefício econômico.

A ética segundo Ribeiro (2018), tornou-se mais um elemento que auxilia a sustentabilidade da empresa no longo prazo, pois ao criar um ambiente de trabalho livre de problemas e estabelecer relações de qualidade com os stakeholders, obtém-se uma convivência pacífica no meio ambiente.

Segundo Oliveira (2014, p. 82), a empresa é considerada uma instituição social que responde a uma série de compromissos que garantem a sua ética na sua rentabilidade:

- ✓ Fornecer produtos e serviços úteis para a sociedade;
- ✓ Desenvolvimento local e comunitário através da criação de empregos que permitam o desenvolvimento das pessoas;
- ✓ Geração de riqueza e distribuição equitativa da mesma;
- ✓ Nutrir a sustentabilidade é a chave para o sucesso a longo prazo.

Em síntese, Malhotra (2018) explica que se pode afirmar que a empresa deve se definir e se comportar de acordo com um bom código de ética que se baseia em:

- ✓ Relações humanas na empresa: ambiente de trabalho harmonioso em que os colaboradores se sintam valorizados e, portanto, satisfeitos e motivados;
- ✓ Relacionamento com entidades comerciais: deve ser exigido um mínimo dos fornecedores com quem fazem negócios, ou seja, sua declaração de princípios éticos deve estar em consonância com os seus próprios;
- ✓ Relações com os consumidores: criar relações de compreensão e compreensão.

A empresa de acordo com Lunardelli (2019), deve apresentar uma atitude colaborativa baseada na confiança e no serviço alcançado através da concepção, criação, produção e distribuição de bens e serviços que satisfaçam as suas necessidades; políticas de qualidade e segurança que garantem padrões mínimos e informações transparentes sobre os produtos e serviços oferecidos.

Lopes (2016) explica que as relações com o Estado e as leis também são importantes: cumprir os requisitos legais exigidos, e as relações com os concorrentes: competitividade responsável. A ética não se apresenta apenas como a essência sobre a qual devem se basear todas as relações que a empresa mantém com seus diversos públicos-alvo, mas uma sociedade cada vez mais exigente e responsável exige uma postura mais comprometida por parte das instituições. Essa atitude é o que hoje se entende como responsabilidade social corporativa.

3.2. O conceito de competitividade responsável

A competitividade responsável é o ponto de partida para fomentar o crescimento e fortalecer as empresas, fortalecendo o bem-estar social através da gestão adequada do capital humano que as organizações constituem. Para isso, é necessário participar na procura e implementação de soluções, tendo em conta as diferenças existentes (LOPES, 2016).

Todas essas atividades conforme Malhotra (2018), devem estar impregnadas de transparência, pois a competitividade responsável implica em uma nova concepção e fonte de riqueza, pois cultiva-se não só a empresa como tal, mas também seu trabalho social como agente participante da comunidade.

Para alcançar um desenvolvimento adequado desta competitividade responsável, Melo Neto e Froes (2015) explicam que vários documentos foram negociados e elaborados ao longo dos anos. Todos eles foram propostos pela Organização Internacional do Trabalho e pela OCDE. Também leva em conta uma série de normas publicadas pela Comissão de Direitos Humanos das Nações Unidas e os documentos divulgados pela Subcomissão das Nações Unidas para a Promoção e Proteção dos Direitos Humanos intitulados: “Normas sobre as responsabilidades das empresas transnacionais e outras empresas comerciais, no âmbito da direitos humanos” (OLIARI e SILVIO, 2020, p. 87).

Segundo Oliari e Silvio (2020), todos estes documentos não têm qualquer poder legal, pelo que o seu incumprimento pelas empresas se limita a uma falta de responsabilidade social a nível global, mas em nenhum caso é punido com sanções econômicas ou de qualquer outra natureza:

[...] Todos estes documentos são ferramentas que as empresas decidem livremente assumir e internalizar na sua organização, e que implicam a aceitação do Pacto Global das Nações Unidas na sua estratégia e em cada uma das atividades que desenvolve (OLIARI e SILVIO, 2020, p. 89).

É importante notar que a aceitação deste conteúdo não implica uma certificação ou aquisição de normas legais, mas é concebido como um compromisso que a organização adquire livremente. Ela o implementa como um processo de avaliação que estabelece gradualmente esses princípios em suas atividades diárias. Por último, deve ser informando com transparência sobre os progressos que vai realizando.

Segundo Oliveira (2014), não se deve esquecer que a responsabilidade social envolve todas as empresas da sociedade que proporcionam valor acrescentado à sociedade, independentemente da sua intenção económica (com ou sem fins lucrativos). A Comissão Europeia mantém no Livro Verde sobre RSE (2001), que:

[...] A responsabilidade social corporativa não deve ser considerada um substituto para a regulamentação ou legislação sobre direitos sociais ou padrões ambientais, nem permite que o desenvolvimento de novos padrões apropriados seja evitado. Nos países que não possuem tais regulamentações, os esforços devem se concentrar no estabelecimento de uma estrutura legislativa ou regulatória apropriada, a fim de definir

um ambiente uniforme para desenvolver práticas socialmente responsáveis.

De acordo com este postulado, Paoli (2017) estabelece que o interesse pela Responsabilidade Social Corporativa surge duas abordagens que não estão exatamente de acordo com o estipulado pela Comissão Europeia:

- ✓ As regulamentações voluntárias podem ser entendidas e elaboradas como uma tentativa das empresas de fugir das regulamentações legais obrigatórias. As regulamentações voluntárias são a resposta à pressão e ao interesse que as políticas empresariais despertam entre consumidores e cidadãos de países em desenvolvimento, com o crescimento da transparência da informação;
- ✓ Os escândalos contábeis-financeiros das empresas têm levado as empresas a se interessarem por questões não financeiras como a qualidade das práticas governamentais e a análise das práticas de responsabilidade social na construção de valor. Este facto levou cada empresa a desenvolver o seu próprio código de conduta que iria implementar nas suas delegações independentemente da área geográfica em que se encontrassem, ignorando os “postulados oficiais” feitos por entidades europeias reconhecidas.

A Fundemas, Fundação Empresarial para Ação Social, já publicou em 2017 o Índice de Competitividade Responsável elaborado pela ONG britânica AccountAbility. Pinto (2020) afirmou que os mercados estavam cada vez mais dispostos a negociar com países e empresas socialmente responsáveis, e os banqueiros aconselhavam seus clientes a investir em empresas que desenvolvessem essa prática. Este estudo relaciona duas variáveis. De um lado, os componentes da ação empresarial como o Índice de Competitividade Responsável, que é a combinação dos índices elaborados pelo Fórum Econômico Mundial; e, por outro lado, indicadores relacionados à análise de políticas públicas (limitações aos direitos dos trabalhadores nas empresas, tratados internacionais...), ações do negócio (eficiência dos Conselhos de Administração, comportamento ético, salários...) e questões relacionadas com o ambiente social, facilitadores sociais (corrupção dos diferentes setores, liberdades civis...).

Cada uma dessas variáveis é estudada em cada um dos países e regiões para que se obtenha um relatório que traga informações e permita a comparação.

Quatro grandes grupos ou clusters podem ser distinguidos desta categorização segundo Silva (2020):

– Iniciantes: os países com a pontuação mais baixa. Caracterizam-se por começar a implementar políticas e tratados básicos que tratam da saúde ocupacional e da livre organização dos negócios, entre outras questões;

– Compliers: sua missão é demonstrar o progresso na qualidade internacional de suas empresas e de seus conselhos de administração. São países que começam a ganhar quotas de mercado nas cadeias de abastecimento globais cada vez mais conscientes da responsabilidade social;

– Asserters: são descritos como os países que estão criando marcas nacionais que desenvolvem práticas empresariais responsáveis para atrair investimentos estrangeiros e assim conseguir a promoção da primeira geração de produtos globais e marcas corporativas.

– Inovadores: países que trabalham para consolidar uma visão responsável na base de suas economias domésticas, para cumprir estratégias desenhadas e sustentáveis e regulamentos de responsabilidade corporativa.

Por outro lado, seguindo Ramalho *et al.* (2015, p. 76), a “responsabilidade ética, que obriga as empresas a cumprirem um comportamento aceitável para com os stakeholders”. Ou seja, fazer o que é certo, justo e equitativo além do que a lei exige. E assim, dado que a legislação pode ser vista como a parcela da ética que é codificada, a responsabilidade ética corresponderia àquelas ações que, apesar de suas óbvias conotações morais, “ainda não se tornaram obrigações legais por não terem o aval da maioria dos da população ou do grupo que detém o poder” (RIBEIRO e LISBOA, 2019, p. 20), a ética empresarial trata do estudo de situações empresariais, atividades e decisões corretas e incorretas, boas ou más.

Em linhas gerais, Silva (2020) coloca que se pode inferir a grande importância que a sociedade civil está adquirindo, capaz de exercer a pressão necessária para obter das organizações um compromisso e desenvolvimento de políticas cada vez mais orientadas para a responsabilidade social, mesmo em tempos de crise.

Para Ribeiro (2018), há empresas que no meio da crise demonstraram manter uma alta cultura de RSE, sendo agora um momento essencial para a ação pública sobre o assunto com medidas precisas e adequadas para neutralizar os impactos, pois é verdade que as crises econômicas, por acúmulo de muitas irresponsabilidades exercidas onde seguramente uns foram mais culpados que outros, mas é verdade que cada um tem seu grau de responsabilidade; basta lembrar casos como Enron/Andersen, e o caso Lehman Brother, que com uma história de 160 anos de transcendência no setor financeiro, em 2008, fruto de uma ganância desenfreada, destruiu pessoas, empresas e grande parte da economia mundial em um efeito de jogo de dominó, onde valores como justiça social, valor de retorno social, responsabilidade gerencial não eram fundamentais.

A correlação direta entre ética e RSC conforme Silva (2020), diante da crise assume um fundamento maior, mais do que teórico, de aplicabilidade urgente, quando os códigos de ética, as regras de transparência, a incorporação de novas tecnologias ao governo das cooperativas de crédito e entidades financeiras e a Lei da Transparência são pilares básicos para a cultura empresarial na mitigação de riscos e imagem das organizações.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O significado de responsabilidade social empresarial (RSE) ou empresa socialmente responsável (RSE) deixou de ser um conceito abstrato e mal compreendido, para ser um termo que prestigia as empresas que decidem adotá-lo. Mas a evolução não para neste ponto. As empresas adotaram e adaptaram essa concepção com o objetivo de continuar lucrando com suas atividades empresariais, mas possuindo um argumento perfeito para se venderem a uma sociedade cada vez mais educada em questões sociais e ambientais: ser socialmente responsável ou, de bem com o ambiente mais próximo que o cerca e no qual ele cresce.

Pode-se dizer que uma empresa é socialmente responsável quando seu modelo de atuação promove o desenvolvimento de práticas transparentes no

fórum interno e externo da empresa, quadro de atuação que não se limita apenas à zona de conforto da organização, mas também na questão ética. Os códigos éticos e corporativos devem ser acessíveis e comunicados corretamente a todos os públicos de uma empresa.

Deve haver uma evolução da responsabilidade social corporativa para uma empresa socialmente responsável, que a RSE é a essência de toda a estrutura organizacional, o que implica o desenvolvimento da competitividade responsável e da educação social para obter a cidadania corporativa global.

Compreende-se que, muitas organizações empresariais, independentemente do tamanho de seus ativos, entraram nos trilhos e priorizaram a acumulação de riqueza sem medida, utilizando o materialismo e o utilitarismo que se consolidaram no cenário internacional como correntes habituais de pensamento, nas quais é marginalizado a importância das responsabilidades morais do indivíduo. Isso resultou em uma falta de confiança nos diferentes stakeholders e no desenvolvimento organizacional do negócio, que afeta a todos. Assim, foram levantadas questões sobre a responsabilidade social empresarial (RSE) e sobre o valor da ética como seu fundamento, já que a economia social é a semente da responsabilidade social. Este, então, é o momento de tomar decisões sobre a aplicação deste tema.

A RSC deixou de ser uma opção que pode ser utilizada ou não, pois é uma exigência da sociedade para todos os tipos de organizações, tanto do setor público quanto do privado. Um caminho a seguir pode ser buscar ativamente o que a responsabilidade corporativa pode significar para o valor compartilhado. Em uma sociedade em mudança e global, não há um comando único, mas há posições inter-relacionadas, até pactuadas e corresponsáveis. A boa governança necessariamente gera responsabilidade social sempre que o fim a ser alcançado reconhece o interesse (o bem) da sociedade e responde a ele, bem como às demais partes afetadas por sua ação.

A dimensão ética da crise financeira mostra que a crise causada pela simples busca de lucros máximos, com perversão na estruturação do mecanismo financeiro especulativo, de alavancagem excessiva das operações fora de

equilíbrio e a conseqüente suposição de riscos excessivos até os conflitos de interesse permitidos, incluíram comportamentos publicitários enganosos, imprudência, ganância, arrogância, conflito de interesse, fraude, incentivos perversos, regulamentos e leis, que incluem também a temperança na capacidade de coibir o desejo de sucesso de riqueza ou reconhecimento social; porque é muito provável que muitos diretores e órgãos de controle tenham percebido o que estava acontecendo, mas não tenham sido capazes de tomar decisões para não comprometer sua carreira ou remuneração, o que complicaria sua vida profissional, governamental ou empresarial.

Portanto, o bom comportamento gera confiança em sua dimensão ética, e esta é transmitida do nível pessoal para o organizacional e deste para o ambiente, enquanto o comportamento eticamente condenável destrói a confiança. As empresas nem sempre vão à falência por falta de recursos, mas sim por sua administração perante clientes, colaboradores, comunidade e Estado. É chegada a hora de os valores éticos e a responsabilidade social corporativa estarem presentes na essência da estratégia empresarial, pois, sem dúvida, podem ajudar a cumprir os objetivos da organização, independentemente de seu porte e escopo de atuação.

5. REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Israel Belo de. **O prazer da produção científica**. São Paulo: Prazer de ler. 3ª Ed. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2014

BORGER, F. G. **Responsabilidade social**: efeitos da atuação social na dinâmica empresarial. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-04022002-105347/pt-br.php>>. Acesso em: 2021.

CARVALHO, S. L. G. **Educação para sustentabilidade em escolas de administração de empresas**: a perspectiva de coordenadores acadêmicos no Brasil. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas da Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2018.

CASTRO, Ilgo Allam. **As relações estabelecidas entre ética, direitos humanos e democracia**. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/as->

relacoes-estabelecidas-entre-etica-direitos-humanos-e-democracia/76260 >. Acesso em 2022.

DONAIRE, D. **Gestão ambiental na empresa** (2. ed.). São Paulo: Atlas, 2013.

FOURNEAU, L. F.; SERPA, D. A. F. **Responsabilidade Social Corporativa: uma Investigação Sobre a Percepção do Consumidor**. Revista de Administração Contemporânea, v. 11, n. 3, Jul./Set. 2017.

KOPNINA, H. **Education for sustainable development (ESD): the turn away from 'environment' in environmental education?**. *Environmental Education Research*, 18(5), 699-717, 2020. https://www.researchgate.net/publication/254250610_Education_for_Sustainable_Development_ESD_The_Turn_Away_from_'Environment'_in_Environmental_Education. Acesso, 2022.

KREITLON, M. **A ética nas relações entre empresas e sociedade: fundamentos teóricos da responsabilidade social empresarial**. In: XXVIII Anais Encontro Anual da Anpad, Curitiba, 2018. <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2004-gsa-2651.pdf>. Acesso, 2022.

LOPES, L. C. L. S. **Responsabilidade social empresarial: percepção e atitude do consumidor perante empresas e seus produtos**. 98 f. Universidade de Brasília, Brasília, 2016. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/6879>. Acesso. 2022.

LUNARDELLI, P. E. M., Goulart, C. N., & Galarca, S. V. **Importância da Sustentabilidade na Formação do Engenheiro Civil: Análise do Nível de Conhecimento e Conscientização Ambiental de Futuros Profissionais**. *Revista Educação Ambiental em Ação*, ano XIII, n. 48, 2019. <https://www.revistaea.org/pf.php?idartigo=1802>. Acesso, 2020.

MACHADO FILHO, Cláudio Pinheiro. **Responsabilidade social e governança corporativa**. São Paulo: Thomson, 2015.

MALHORTA, Naresh. **Pesquisa de marketing**. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2018.

MELO NETO, F. P.; FROES, C. **Responsabilidade social e cidadania empresarial: a administração do terceiro setor**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2015.

OLIARI Terezinha Bernadete Pinto, Silvio Roberto Stefano. **Futuros Administradores e a Sustentabilidade: um novo Perfil de Gestor**. Revista Competitividade e Sustentabilidade – ComSus, Paraná, v. 4, n. 2, p. 15-30, Jul/Dez. 2020. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/comsus/article/view/18363/pdf>. Acesso 2022.

OLIVEIRA, José Antônio Puppim de. **Empresas na sociedade: sustentabilidade e responsabilidade social**. Rio de Janeiro: Campus, 2014.

PAOLI, Maria Célia. **Empresas e responsabilidade social: os enredamentos da cidadania no Brasil**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

PEREIRA, Sara dos Santos Rodrigues. **Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação na vertente de Comunicação Estratégica**, 2015. Acesso em 28/08/2020 <https://run.unl.pt/bitstream/10362/15737/1/Disserta%20em%20Ci%C3%A9ncias%20da%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20na%20vertente%20de%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20Estrat%C3%A9gica%20de%20Sara%20Pereira.pdf>.

PINTO, A. C. B. **A Globalização, o meio ambiente e os movimentos ecológicos**. In: LEITE, J. R. M.; FILHO, N. B. Direito Ambiental Contemporâneo. Barueri: Manole, 2020.

PORTAL-EDUCAÇÃO. **As Vantagens de uma Empresa Ética**. Disponível em: <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/administracao/as-vantagens-de-uma-empresa-etica/64055>>. Acessado em: 2022.

POTI, Camila. **O que muda na sua vida se as empresas investirem em igualdade**. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/carreira/o-que-muda-na-sua-vida-se-as-empresas-investirem-em-igualdade/>>. Acessado em: 23 out. 2022.

RAMALHO, Ângela Maria Cavalcanti; Gesinaldo Ataíde CÂNDIDO ; Sandra Sereide Ferreira da SILVA ; Allan Carlos ALVES, **Responsabilidade Social Corporativa: Itinerância de Ação Política Frente à Problemática Socioambiental Hodierna**. Espacios. Vol. 36 (Nº 16) Año 2015. Pág. 21. <https://www.revistaespacios.com/a15v36n16/15361621.html>. Acesso, 2022.

RIBEIRO, M. S; LISBOA, L. P. **Passivo Ambiental**. Trabalho apresentado no XVI Congresso Brasileiro de Contabilidade, Goiânia - GO, 15 a 20/10/2019. <https://repositorio.usp.br/item/001176621>. Acesso, 2022.

SILVA, G. D., Igarashi, D. C. C., Igarashi, W., & Sanches, S. L. R. **Responsabilidade social empresarial: análise das informações ambientais de empresas brasileiras com adrs**. *Revista Eletrônica Científica do CRA-PR-RECC*, 2(1), 1-18, 2020.

PRÁTICA DOCENTE: OS JOGOS NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO

Nelma Simone Santana Rosa¹⁰

RESUMO

O artigo é parte da Dissertação de Mestrado intitulada: Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: um estudo comparativo da prática docente de alfabetizadores no Estado do Amapá – Brasil. O estudo realizado é de cunho qualitativo, descritivo, em que procurou discorrer sobre o jogo utilizado como mediação nos processos iniciais de leitura e escrita das séries iniciais do Ensino Fundamental, relacionada a esses processos, a fim de criar uma base teórica sobre o objeto de estudo, permitindo estabelecer semelhanças e diferenças entre eles, assim, categorizar experiências e evidenciar os elementos investigados, o que contribui como base para consulta teórica sobre estudos e estratégias aplicadas sobre o ensino da leitura e da escrita no nível da alfabetização melhorando as práticas pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem nesses espaços.

Palavras-chave: Jogo. Alfabetização. Escrita. Leitura.

ABSTRACT

The article is part of the Master's Dissertation entitled: National Program for Literacy in the Right Age: a comparative study of the teaching practice of literacy teachers in the State of Amapá - Brazil. The study carried out is of a qualitative, descriptive nature, in which it sought to discuss the game used as mediation in the initial processes of reading and writing of the initial series of Elementary School, related to these processes, in order to create a theoretical basis on the object of study. study, allowing to establish similarities and differences between them, thus, categorizing experiences and highlighting the investigated elements, which contributes as a basis for theoretical consultation on studies and applied strategies on the teaching of reading and writing at the literacy level, improving pedagogical practices and the teaching-learning process in these spaces.

Keywords: Game. Literacy. writing. Reading.

¹⁰ **Graduação:** Pedagogia- UNIFAP - Universidade Federal do Amapá. **Pós-graduação:** Docência do Ensino Superior- META- Faculdade META; Gestão e Orientação Educacional- FIB- Faculdade Ítalo Brasileira; Ciências da Educação- ATUAL- Faculdade Atual. **Mestrado:** Ciências da Educação- UNINTER -Universidad Internacional Tres Fronteras.

1. INTRODUÇÃO

As concepções sobre como as crianças alcançam a alfabetização sofreram profundas mudanças nas últimas décadas. Essas concepções consideravam que as crianças deveriam esperar até a idade escolar para serem ensinadas a ler e escrever. O contexto escolar era o único responsável pela alfabetização por meio de atividades de natureza perceptiva ou de uma única relação grafema-fonema (KLEIMAN, 2012).

Nesse sentido, era mais do que esperado que as crianças usassem as formas convencionais de escrita desde o início da escola; ou seja, reconhecer adequadamente as palavras quando leem e a “escrita” quando deveriam escrever. No entanto, começamos a aprender que as crianças conhecem a linguagem escrita muito antes do que nossas concepções consideravam (LEMLE, 2020).

Dentro do ambiente escolar, esforços têm sido feitos para criar novas e melhores condições para que as crianças continuem desenvolvendo suas ideias em termos de linguagem escrita, proporcionando um ambiente rico e diversificado em materiais, ações e atividades de leitura e escrita (FERREIRO, 2002).

No que diz respeito aos processos iniciais de leitura e escrita, e o jogo como mediação, está relacionado à parte motora e comunicativa, pois no nível de transição torna-se fundamental proporcionar à criança uma preparação básica que facilite o processo de aprendizagem leitura e escrita nas séries iniciais, sem a necessidade de ensinar leitura e escrita convencionalmente, mas por meio de estratégias lúdicas, os alunos têm contato com atividades de preparação e diversos materiais escritos para que de forma natural e espontânea assimilem a função da escrita, bem como a necessidade de ler e escrever, entendendo a importância que esses processos representam para sua interação e comunicação com o contexto envolvente.

Para Vygotsky (2002), é importante que a criança conheça e maneje a palavra para poder expressar verbalmente ou oralmente o que sente e pensa, desenvolvendo sua capacidade de percepção, utilizando as letras e as ferramentas

necessárias para sua expressão. Então, iniciam o desenvolvimento de sua escrita por meio de gestos ou rabiscos. Para esse processo, o jogo é uma forma de incorporar ao seu próprio modo de ser, pensar e sentir ideias ou ações dentro de seu ambiente nos primeiros anos de vida. Embora essas propostas inovadoras de aprendizagem tenham se ampliado, acreditamos que até agora pouca importância tem sido dada, tanto pela pesquisa quanto por suas implicações educativas a outra atividade desenvolvida pelas crianças que está ligada às ações de leitura e escrita: o brincar. O objetivo deste artigo é discorrer sobre a importância do brincar na alfabetização. Centraremos a nossa apresentação no trabalho de investigação realizado até à data sobre esta temática e nas suas implicações pedagógicas que permitem elucidar os efeitos do jogo na promoção da leitura e da escrita.

2. O JOGO: CARACTERÍSTICAS E POSIÇÕES TEÓRICAS

Afirmamos que não existe uma definição completa de "jogo", embora tenham sido feitas tentativas para identificar fatores que o diferenciam de outras formas de atividade ou comportamento humano. Existe um consenso geral de que o comportamento lúdico que segundo Tizuco (2015) tem as seguintes características:

- a) Não literal –a realidade é ignorada porque outros significados sociais e pessoais são atribuídos a objetos, pessoas e ações;
- b) Flexibilidade – novas ideias e comportamentos são usados em situações lúdicas;
- c) Meios sobre fins –a atividade propriamente dita prioriza os meios sobre os fins;
- d) Afetivamente positivo – os jogadores experimentam prazer e diversão;
- e) Voluntária –a atividade é voluntária e de livre escolha;
- f) Controle externo –os jogadores controlam e determinam o curso do desenvolvimento dos eventos;

g) Situacional – dependendo do contexto ou do local onde se realiza; e

h) Resolve problemas – permite resolver situações que as crianças colocam e que em condições comuns não seriam capazes de fazer sozinhas.

Ao nos referirmos ao jogo, o concebemos como um jogo em que a criança adota papéis sociais que conhece e utiliza objetos para representar diferentes ações.

A teoria de Lev S. Vygotsky (1987) reconhece um papel central para o jogo no desenvolvimento de processos de pensamento e alfabetização. Segundo este autor, as representações durante o jogo simbólico permitem que as crianças aprendam que um objeto pode representar outro e utilizem essas representações simbólicas de "primeira ordem" em suas primeiras tentativas de escrita. Vygotsky (1987) concebia tanto a escrita quanto o jogo como "diferentes momentos de um processo unificado no desenvolvimento da linguagem escrita" (VYGOTSKY, 1978, p. 116).

As transformações que ocorrem no jogo promovem a complexidade das capacidades simbólicas que posteriormente podem ser utilizadas na leitura e na escrita. Por outra parte, Almeida (2018) menciona por meio dos jogos permitirão que a criança se adapte rapidamente e sem grandes dificuldades ao ambiente escolar, contribuem para o desenvolvimento psicológico da criança que lhe permitirá um bom desempenho nas atividades e exercícios que realizará em sua etapa de aprendizagem.

Huizinga (2009) discorre que dessa forma, a criança passa facilmente da atividade espontânea do jogo para a atividade planejada e dirigida da escrita e leitura. Da mesma forma, esta autora estabelece duas características fundamentais da preparação: a primeira refere-se ao fato de estimular a evolução das capacidades inatas da criança, pelo que considera que deve ser progressiva, pois proporciona uma formação ótima para o desenvolvimento das habilidades e capacidades para o aprendizado futuro; a segunda especifica a forma como esse processo deve ser desenvolvido, ou seja, deve partir do simbólico para o representativo, do geral para o particular e do concreto para o abstrato.

2.1. Alfabetização e brincadeira: conexões

Kishimoto (2012) explica que, quando pensamos em letramento, o fazemos em relação a uma atividade sociocognitiva complexa e a uma nova forma teórica de conceituar o desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças no início da escolarização. A alfabetização emergente ocorre por meio de um processo de interações sociais durante as atividades cotidianas em ambientes significativos que contêm e promovem ações de alfabetização.

A criança inicia a alfabetização em ambientes de alfabetização, graças à interação com pais e pares com quem compartilha oportunidades e situações que envolvem formas diversificadas de leitura e escrita. A perspectiva da alfabetização emergente está diretamente relacionada ao jogo, pois se lhes for proporcionado um ambiente, interações e situações, as crianças utilizarão a leitura ou a linguagem escrita em situações lúdicas.

o jogo segundo Kleiman (2012) pode promover a alfabetização. Em primeiro lugar, o quadro lúdico permite que as crianças expressem suas conceituações sobre o material impresso. Em segundo lugar, o jogo oferece o contexto ideal para experimentar formas de alfabetização. Terceiro, oferece a oportunidade de interações sociais, incluindo a capacidade de conectar as experiências de sala de aula com as da vida cotidiana.

Nesse sentido, Soares (2004), Kishimoto (2012), Lemle (2020) e Almeida (2018) afirmam que o uso de jogos pode melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Esses autores realizaram pesquisas com o objetivo de avaliar a eficácia de uma aplicação de ambientes de jogos educacionais colaborativos para a aprendizagem. Entre as conclusões deste trabalho, seus autores concordam que os jogos podem ser uma forma eficaz de proporcionar um ambiente interessante para a aquisição de conhecimento, melhorar o interesse, a motivação e promover maior aproveitamento na aprendizagem dos alunos.

Kishimoto (2012) coloca que a combinação de jogos com objetivos pedagógicos poderia não só provocar a motivação do aluno na aprendizagem, mas também proporcionar oportunidades de aprendizagem interativa, uma vez que a

população estudantil aprende a colaboração e o pensamento estratégico ao jogar. Além disso, os jogos educativos podem melhorar a motivação e o desempenho da aprendizagem.

Portanto, os jogos sérios com objetivos educacionais podem facilitar o ensino centrado no aluno e promover mudanças nas práticas educacionais, pois permitem que os alunos recebam feedback imediato sobre suas ações e decisões, convidando à exploração e experimentação. Por outro lado, os jogos têm chamado a atenção no processo de alfabetização, uma vez que os potenciais benefícios educacionais são evidentes.

2.2. Os jogos no processo da alfabetização.

Pesquisas afirmam que o jogo surgiu no século XVI, em Roma e Grécia, com a finalidade de ensinar apenas as letras. Mas para o cristianismo o jogo era visto como imoral e ofensivo e que conduzia à comercialização do sexo e da bebedeira, pois o cristianismo tinha uma educação disciplinadora e de regras e devido a esse posicionamento religioso os jogos foram se esvaindo. Mas essa visão de censura foi se quebrando, e os jogos voltaram a se apresentar como algo divertido até serem usados como recurso para os estudos no desenvolvimento da inteligência para crianças e adultos. Mas isso aconteceu logo após o Renascimento (1453) no século XIV durante a Idade Média com a queda de Constantinopla e encerrou na Revolução Francesa (1789).

Estudos também revelam que os jogos foram utilizados como ferramenta de aprendizagem para capacitar executivos da área financeira e quando viram que surtiu resultados positivos, logo se ampliou para outras áreas. Isso ocorreu nos anos 50 nos Estados Unidos.

A história dos jogos no Brasil chegou por volta da década de 80. Culturas lúdicas de origem africana, portuguesa e indígena propagaram os jogos e as brincadeiras e acabaram inseridas na cultura brasileira. Esta cultura é formada por tradições e costumes lúdicos e geracionais. Kishimoto (1993, p. 16) vai mais além de que “para entender a origem e o significado dos jogos tradicionais

infantis, primeiro é preciso investigar as raízes folclóricas que são responsáveis pelo seu nascimento”. Ele ainda reforça que os jogos foram passados de pais para filhos.

[...] A tradicionalidade e universalidade dos jogos assentam-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e Orientes brincavam de amarelinha, de empinar papagaios, jogar pedrinhas e até hoje as crianças o fazem quase da mesma forma. Esses jogos foram transmitidos de geração em geração por meio de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil (KISHIMOTO, 1993, p. 21).

As marcas arqueológicas e as pinturas rupestres deixadas pelos antigos demonstram que existiam alguns jogos, que tanto os gregos e romanos jogavam, além de outros o pião contemporâneo. No século IX a.C também encontraram em túmulos de crianças as primeiras bonecas. Relatos também reforçam que no Peru, nas ruínas Incas, foram detectados vários brinquedos infantis. Na Grécia, os adolescentes brincavam jogando bola cheia de ar na parede, feita de animais revestida por uma capa de couro. Em Atenas, a brincadeira “cabo de guerra” já era conhecida e utilizada pelos adolescentes na época, além de tantos outros jogos presentes nas mais diversas épocas.

Para Braga (2007, p. 05), “nos dias atuais (...) os jogos podem ser utilizados como um ótimo recurso para a aprendizagem dos alunos”. De acordo com os PCNs (BRASIL, 2002):

[...] O jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica, prazerosa e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos (BRASIL, 2002, p. 56).

Trazendo para a questão educacional e para o processo de produção ao desempenho da alfabetização, pode-se dizer que o jogo, utilizado de forma planejada, com objetivos definidos na busca pela aprendizagem é necessário que o professor entenda e precisa estar preparado para utilizá-lo e de acordo com o seu planejamento utilizar diversas estratégias. Por isso, vale salientar a importância do planejamento, pois ele conduz ao bom desempenho das ações, estabelece os movimentos, o direcionamento, ao que fazer e como fazer, ele é o

fio norteador do professor em sua prática. Sem ele o processo fica sem rumo e o professor precisa ter esse “costume” diariamente e pronto a flexibilizar.

O documento do PNAIC (2012) ainda afirma que “nos anos iniciais, vários jogos podem ser desenvolvidos com o objetivo de promover a apropriação e consolidação da alfabetização.” (BRASIL, 2012, p. 23)

É válido ressaltar que o processo ensino-aprendizagem só causará efeito partindo da interação professor-aluno e nesse relacionamento, a prática do professor é resultante. Entende-se que para se utilizar determinados tipos de jogos, o professor precisa explicar as regras para as crianças. Isso conduz as crianças a entender que ao jogar, elas devem seguir uma disciplina. Essa interação se torna fundamental. Outro ponto inegável é que elas podem ter o momento de escolhas, de exposição daquilo que aprenderam ou entenderam. Daí, o cérebro passa a assimilar o que lhe foi concedido. Para tanto, entra novamente o indispensável planejamento. Nesse bojo da ação do planejar, está a ação de se escolher os recursos, os jogos, independente se são de montar, de construir, de produzir, de levantar-se, de esticar, de competir. O importante é que possa através dos objetivos atingir o esperado, a aprendizagem.

Um ponto também interessante quanto ao seu uso na sala é que as crianças nessa fase de alfabetização estão eufóricas para brincar, e elas veem nos jogos essa oportunidade. Elas brincam porque é inerente ao seu desenvolvimento e por meio dessa atividade, elas socializam-se uma com as outras, elas verbalizam, discutem, falam e até gritam. E isso é muito importante nessa fase de desenvolvimento.

Para Rizzi e Haydt (1987):

[...] O jogo é para a criança a coisa mais importante da vida. O jogo é nas mãos do educador, um excelente meio de formar a criança. Por essas duas razões, todo educador – pai ou mãe, professor, dirigente de movimento educativo – deve não só fazer jogar como utilizar a força educativa do jogo. Além de todas as contribuições que os jogos e brincadeiras trazem para as relações entre os professores e os alunos, as aulas ministradas de maneiras mais lúdicas permitem um maior desenvolvimento na aprendizagem das crianças, porque geralmente os jogos e as brincadeiras desafiam os pequenos e os levam a pensar e raciocinar mais, seja na construção de brinquedos ou na forma como se joga cada jogo, é preciso dispor sempre de muita atenção (RIZZI; HAYDT, 1987, p. 15).

Assim, é fato de que os jogos permitem com que uma criança se desenvolva adequadamente por meio de suas necessidades inerentes, que é o brincar. Para ela, mesmo sem entender que está aprendendo sistematicamente, ela começa a preencher suas necessidades para seu próprio crescimento e conhecimento. O professor, que é o adulto influenciador, precisa enxergar essa utilidade e o que eles podem contribuir em sua prática. Para a criança, será explorado por meio do uso dos jogos o fato de “ganhar ou perder”, e com as orientações do professor como mediador desse processo, ajudará a compor essas atitudes de forma significativa, já que o ser humano deseja apenas as vitórias e em hipótese alguma as derrotas, sem falar nos bons relacionamentos em grupos, na interação com o outro.

Nesse pressuposto, Haetinger (2005) cita que:

[...] O educador segue a evolução social e cultural de sua comunidade e do mundo, e deve utilizar todas as ferramentas e ideias disponíveis para aprender e ensinar, para tornar sua sala de aula o lugar mais encantador do mundo. Queremos a escola do encantamento onde todos se sintam incluídos (HAETINGER, 2005, p. 83).

Acerca desse prisma, vale reforçar que o professor necessita estar ciente de que jogar em sala de aula não é perder e nem enrolar tempo. Jogar faz parte da estrutura humana. No entanto, vale reforçar ainda mais que o planejamento é crucial para se definir quais objetivos o jogo traçará para a aquisição dos direitos de aprendizagem, tanto na Língua Portuguesa, quanto para a matemática. É importante que o professor enxergue a criança como a que precisa de apoio, de orientações, de mediação. Pode-se ver que não é fácil, requer atitudes pela parte do alfabetizador, principalmente com as crianças que ainda não adquiriram o domínio linguístico. Para essas é necessária uma atenção e observação diante de seus avanços e fraquezas.

Piletti (2017) considera que:

[...] o homem, na medida em que interage com o outro, supera sua condição biológica, processo que é mediatizado pela cultura humana composta de objetos, instrumentos, ciência, valores, hábitos, lógica e linguagens (PILETTI, 2017, p. 83).

Esse é um dos desafios presente na atuação do professor frente ao uso dos jogos didáticos. O professor tem que compreender que jogar ou brincar gera

mudanças qualitativas para o desenvolvimento da criança, pois estimula suas estruturas intelectuais além do físico. A criança faz o que pode e o que deve fazer e o jogo contribui com a aquisição de limites como as regras que são estabelecidas por ele ao ser jogado e isso contribui sim com o seu caráter formativo, assim como reforça Rizzi (1994) por dizer que o “o jogo supõe relação social, supõe interação. Por isso, a participação em jogo contribui para a formação de atitudes sociais: respeito mútuo, solidariedade, cooperação, obediência (...).” (RIZZI, 1994, p. 15).

Faz-se necessário também entender que o jogo em sala de aula não deve ser usado como passatempo ou faz de conta, como muitos se servem assim, mas enxergá-lo como fator contribuinte para atingir as capacidades motoras, da linguagem e da escrita, da comunicação e construção do conhecimento. No entanto, deve-se entender que trabalhar exclusivamente neste instrumento e achar que vai promover todo o processo da leitura e da escrita não é o suficiente para alfabetizar, existem outras ferramentas que podem estar somando nesse processo: as novas tecnologias, que vêm impor novas formas de ensino à prática do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, que os jogos são recursos ou ferramentas inovadoras que permitem promover e apoiar o processo de alfabetização da leitura e escrita. Assim, os professores podem se beneficiar do potencial oferecido pelos jogos para fortalecer sua formação e o desenvolvimento de novas habilidades, além de outras competências.

O jogo é uma das melhores formas de aprender porque permite uma aprendizagem significativa; compreendeu-se que a prática do jogo permite a criança imaginar o que desejam; também transformar muitas formas de brincar em aprendizado. Por fim, pode-se dizer que o lúdico contribui para promover a construção de habilidades de aprendizagem, cognitivas, motoras e de desenvolvimento, mas também o jogo é uma atividade do cotidiano que meninos e meninas buscam a todo momento para poder construir suas histórias, conhecer suas emoções, conhecer seus modos de ser e agir.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Paulo Nunes. **Dinâmica lúdica jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 2018.
- BRAGA, A. J. **Usos dos jogos didáticos em sala de aula**. São Paulo, 2007.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**: Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. PCNs. **Parecer CNE/CP n 9/2001**: Introdução. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2001
- BRASIL. **PCNs**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- HAETINGER, M. G. **O universo criativo da criança na educação**. 2. ed. Porto Alegre: Instituto Criar, 2005.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. SP: Edit. Perspectiva, 2009.
- KISHIMOTO, Tizuka. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. SP: Cortez, 2012.
- KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- LEMLE, Miriam. **A tarefa da alfabetização: etapas e problemas do Português**. Letras de Hoje. Porto Alegre, v. 15, n. 4, 2020.
- LOPES, M. da G. **Jogos na educação**: criar, fazer, jogar. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- PILETTI, Nelson. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do conhecimento ao construtivismo. PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques,. 1.ed. 5ª Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.
- RIZZI, Leonor. **Atividades lúdicas na educação da criança**. 5.ed. São Paulo: Ática, 1994.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos**. Pátio: revista pedagógica, Porto Alegre: RS, n. 29, p. 18-22, fev./abr. 2004.
- TIZUCO, M. K. **Jogo, brinquedo brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

DIFICULDADE PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA NA ESCOLA ESTADUAL DO ENSINO FUNDAMENTAL II DE ITACOATIARA/AM

Ana Maria Vieira da Silva¹¹
Alciene Lopes dos Santos¹²
Maria Luiza da Silva Ribeiro¹³
José Bráz Serra Silva¹⁴

RESUMO

Atualmente uma das temáticas mais discutidas na educação é a forma de como as escolas têm se organizado para construir espaços de relevância nos aspectos administrativos, pedagógicos, de gestão de pessoas e mediante as grandes mudanças nas tecnologias e nos níveis de preferências dos alunos, perseguirem a qualidade tão necessária a escola de hoje. Neste sentido, o referido trabalho tem o objetivo de destacar a importância da gestão democrática e participativa para o desenvolvimento e crescimento das escolas e como o sucesso dos processos de coletividades, sejam eles gestão, ações administrativas ou projetos, estão intrinsecamente relacionados com o papel que os colaboradores desempenham nas organizações. Papel este, que deve ser dia a dia estimulado, visando ao alcance da excelência operacional do processo ensino aprendizagem e permitindo a definição de metas compartilhadas para prover bem-estar para toda equipe. Também é apresentar os resultados obtidos durante um estudo realizado nas Escolas Estaduais do Ensino Fundamental Final, sobre o papel da gestão democrática e participativa na geração da qualidade no âmbito escolar. Nesse contexto e conforme pesquisa desenvolvida, verificou-se que uma das maiores dificuldades da gestão era estabelecer situações significativas que pudesse edificar a participação de todos no sentido de gerar a qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Pois, acredita-se que uma gestão escolar só poderá contribuir de maneira democrática a partir do momento em que todos os funcionários, alunos e comunidade se envolvam de forma participativa nos projetos pedagógicos e culturais da instituição.

Palavra-chave: Gestão Democrática e Participativa, Escola e Aprendizagem.

¹¹ **Graduação:** Pedagogia - Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Letras - Universidade Estadual do Amazonas - UEA. **Pós-graduação:** Alfabetização - Universidade Federal do Amazonas - UFAM; Gestão Escolar - Universidade Estadual do Amazonas - UEA, Língua Portuguesa - Faculdade Tahirih. **Mestrado:** Ciências da Educação, UNIDA - Universidad de la Integración de las Américas.

¹² **Graduação (nesta ordem: Curso, Sigla e nome da Universidade/ Faculdade):** Licenciatura Plena em Matemática, UFAM - Universidade Federal do Estado do Amazonas; **Pós-graduação (nesta ordem: Curso, Sigla e nome da Universidade/ Faculdade):** Educação Matemática, UEA - Universidade Estadual do Amazonas - **Mestrado: (nesta ordem: Curso, Sigla e nome da Universidade/ Faculdade):** Ciências da Educação, UNIDA - Universidad de la Integración de las Américas.

¹³ **Graduação:** Ciências Naturais, UFAM- Universidade Federal do Amazonas; **Pós-graduação:** Gestão Escolar, UEA - Universidade do Estadual do Amazonas. **Mestrado:** Ciências da Educação, UNIDA - Universidad de la Integración de las Américas.

¹⁴ **Graduação:** Ciências Biológicas, ISES - Instituto Santareno de Ensino Superior. **Pós-graduação:** Educação Ambiental, UFPA - Universidade Federal do Pará. **Mestrado:** Ciencias de la Educación, UNIDA - Universidad de la Integración de las Américas.

ABSTRACT

Currently, one of the most discussed topics in education is how schools have organized themselves to build relevant spaces in administrative, pedagogical, and people management aspects, and through the main changes in technologies and levels of student preference. much needed quality of today's school. In this sense, the present work aims to highlight the importance of mathematical and participatory management for the development and growth of schools and how the success of community processes, whether management, administrative actions or projects, are intrinsically related. with the role they play. employees play in organizations. This role, which must be stimulated day by day, aims to achieve operational excellence in the teaching-learning process and allow the definition of shared objectives to provide well-being to the entire team. It is also to present the results obtained during a study carried out in the State Schools of Primary School, on the role of democratic and participatory management in the generation of quality in the school environment. In this context and according to the research carried out, it was discovered that one of the greatest difficulties of management was to establish significant situations that could build the participation of all to generate quality in the teaching-learning process. Therefore, it is believed that the management of a school can only contribute in a democratic way from the moment that all employees, students and the community participate in a participatory manner in the educational and cultural projects of the institution.

Key-word: Democratic and participatory management, school and learning.

1. INTRODUÇÃO

A gestão escolar democrática e participativa tem sido foco de discussão no decorrer dos últimos anos, isso nos meios acadêmicos e nos órgãos centrais dos diversos sistemas de ensino por esse Brasil afora. Há, portanto, a preocupação de muitos na busca constante de uma contextualização para o tema, principalmente porque se trata de um assunto de suma importância para a melhoria da qualidade do ensino público.

Conforme o que enfatizam estudiosos em relação à necessidade da edificação da gestão escolar subsidiada nos aspirais da democracia e da participação. Dentro desse contexto, muito se fala em relação ao novo papel da gestão escolar, o qual deve se consubstanciar em um instrumento para a inserção de movimentos de transformação na atuação dos professores, alunos, pessoal administrativo, pais e comunidade escolar. Pois, a escola é uma instituição que

tem objetivos claramente definidos, ou seja, preparar as novas gerações para se integrarem na sociedade de maneira crítica e produtiva.

Assim sendo, compreende-se que o foco da escola deve ser o sucesso do aluno, que é medido pelo domínio de conteúdos, pela aquisição de habilidades e pela incorporação de valores no tempo previsto. Nesse processo de aquisição de conhecimentos vários fatores são decisivos nos êxitos a serem alcançados. Daí a importância da participação de todos os atores que fazem parte da instituição, pois o sucesso escolar depende de ações coletivas.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu princípios para a educação brasileira, dentre eles: obrigatoriedade, gratuidade, liberdade, igualdade e gestão democrática, sendo estes regulamentados através de leis complementares.

Enquanto lei complementar da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. Em cumprimento ao art. 214 da Constituição Federal, ela dispõe sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE (art. 9º), resguardando os princípios constitucionais e, inclusive, de gestão democrática. E conforme o que expõem os textos legais, a elaboração do Plano Nacional de Educação tem como objetivo maior elucidar problemas referentes às diferenças socioeconômicas, políticas e regionais, bem como às que se referem à qualidade do ensino e à gestão democrática.

Esse plano, aprovado em 2001 pela Lei nº 10.172/2001, traz diagnósticos, diretrizes e metas que devem ser discutidos, examinados e avaliados, tendo em vista a democratização da educação em nosso país. Dentro desse contexto, embora haja um amparo legal para a construção de uma gestão democrática, muitos são os problemas enfrentados pelas escolas para conduzir de forma satisfatória o seu processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com as observações feitas a esse respeito, a gestão escolar funciona, na maioria das vezes, de forma centralizada, uma vez que os órgãos colegiados, por exemplo, não funcionam como deveria acontecer na prática,

existem apenas para o cumprimento de exigências burocráticas. Refere-se aqui o PPP (Projeto Político Pedagógico), os Conselhos Escolar, os Grêmios e outras ações.

Para tanto, o objetivo desse trabalho é sugerir ações que possam corroborar para a implementação de uma gestão democrática e participativa, no sentido de que o gerenciamento escolar possa compreender que seu papel na escola deve ser o de liderança na coordenação dos processos administrativo, financeiros, pedagógicos e educativos.

Cabendo-lhe a função de mediar à implementação dos espaços necessários às ações e das decisões compartilhadas na escola. Coordenando e integrando as ações no sentido de promover a participação da comunidade local e escolar na consolidação de uma escola focada no sucesso e bem-estar do aluno e na realização dos sonhos, objetivos e metas em prol da coletividade, construindo assim paulatinamente sua “autonomia”. Embora se saiba das dificuldades a serem enfrentadas para que esse tipo de trabalho seja edificado.

Contudo, verificou-se durante a pesquisa realizada nas Escolas Estaduais, uma dificuldade acentuada da direção no estabelecimento de uma política democrática e participativa para a construção de um projeto administrativo e pedagógico que pudesse contar com participação de todos os funcionários administrativos, professores, alunos, pais e comunidade. Nesse sentido, no decorrer desta dissertação apresentaremos os resultados dos estudos, bem como discutindo e fazendo um link com as teorias já conhecidos no âmbito literário e principalmente no interior da escola.

O trabalho está organizado em uma fundamentação teórica, a qual será distribuída em três capítulos interligados ao tema principal, na metodologia utilizada para desenvolver o estudo e sistematizar os dados da pesquisa descritiva com questionários com questões objetivas e subjetivas, cujas informações permitam verificar a compreensão que os entrevistados têm da realidade escolar e de seu papel frente à prática educativa. Finalizando a parte metodológica, passando ao procedimento de coleta de dados, a análise e discussão dos

resultados, e nas considerações finais onde são apresentados os resultados e as sugestões necessárias para resolver ou minimizar o problema apontado.

O presente trabalho discorrerá sobre a temática acima esboçada, estruturando-se em três capítulos. No primeiro capítulo são feitas abordagens sobre gestão democrática, sua origem, gestão por escolha de voto e por indicação política como é onde realizou-se este trabalho, ainda nesse capítulo escreveremos um pouco sobre os itens que contribuem para o bom andamento de uma gestão democrática como o Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimentos Internos da escola. No segundo capítulo iremos tratar sobre o papel da escola e aprendizagem dentro desse processo democrático, pois sem aprendizagem não há mudanças de comportamento e por último capítulo a análise e discussão dos resultados da pesquisa realizada nas escolas dessa modalidade.

Neste sentido, não adianta ter uma escola democrática e participativa e se o objetivo principal não seja a aprendizagem de seus alunos e demais membros que dela fazem parte. Enfim valorizar o ser humano é permitir que o mesmo tenha consciência do que é importante o seu papel na sua formação e na formação do outro.

2. GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

2.1. Gestão democrática no âmbito escolar.

A gestão democrática e participativa no âmbito escolar constitui-se numa prática que deve priorizar o desenvolvimento integrado de todos os agentes envolvidos no processo pedagógico.

Nos últimos anos tem-se discutido muito o novo papel da gestão escolar como instrumento para inserção de movimentos de transformação na atuação dos professores, alunos, pais e comunidade. Para isso, a gestão tem-se buscado subsídios nos ideais da democracia e da participação. Diante da globalização econômica, da transformação dos meios de produção e do avanço acelerado da ciência e da tecnologia, a educação escolar precisa oferecer propostas concretas à sociedade, preocupando-se em oferecer um ensino de qualidade que possa elevar

a capacidade das crianças, adolescentes e jovens para compreenderem o universo competitivo e os valores sociais, econômicos e culturais intrínsecos na formação pessoal e profissional ao qual estarão submetidos.

Segundo Santos (1997) no âmbito da educação escolar, o ensino público ou privado de qualidade para todos é uma necessidade e um desafio fundamental. Há, atualmente, claro reconhecimento mundial e social de sua importância para o mundo do trabalho, para o desempenho da economia e para o desenvolvimento técnico-científico.

Esse reconhecimento tem sido transformado em reformas, em políticas educacionais e essencialmente na quebra de paradigmas quanto o papel da gestão escolar e dos professores como autoridades intelectuais na sala de aula. Na realidade, a educação busca a formação de um novo paradigma, que estabelece o problema da qualidade, uma pedagogia da qualidade. Mas, acredita-se que esta não pode ser tratada nos parâmetros da qualidade economista.

Conforme Silva (1995) apesar de receber recursos das esferas federal, estadual e municipal e lidar com resultados, a escola não pode ser vista como uma empresa. O aluno não é cliente da escola, mas parte dela. É sujeito que aprende, que constrói seu saber, que direciona seu projeto de vida. Silva (1995) a esse respeito diz ainda que:

[...] A escola implica formação voltada para a cidadania, para a formação de valores-valorização da vida humana em todas as dimensões. Isso significa que a instituição escolar não produz mercadorias, não pode pautar-se pelo zero defeito, ou seja, pela perfeição.

E segundo os estudos realizados por Antunes (2000) acredita-se que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola, gestão, professores, pais promovem, para todos, o domínio dos conhecimentos e do desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos.

Bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois, conceito implícito à educação e ao ensino.

Assim, a educação deve ser entendida como um fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade da oferta e do produto, na luta contra a superação das desigualdades sociais e da exclusão social.

Nesse sentido, a articulação da escola, gestão democrática e participativa e os professores com o mundo dentro da escola e fora dela tornam-se a possibilidade de realização da cidadania.

Para Libâneo (2002) a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar.

A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais.

Nas empresas buscam-se resultados por meio da participação. Nas escolas, busca-se bons resultados, mas há nelas um sentido mais forte de prática da democracia, de experimentação de formas não autoritárias de exercício do poder de oportunidade ao grupo de profissionais para intervir nas decisões da organização e definir coletivamente o rumo dos trabalhos.

Nesse sentido, Luck (2002) diz que:

[...] A participação significa, portanto, a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si: a) a de caráter mais interno, como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo prática formativa, isto é, elemento pedagógico, curricular, organizacional; b) a de caráter mais externo, em que os profissionais da escola, alunos e pais compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão.

A participação da comunidade possibilita à população o conhecimento de avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida escolar.

De acordo com Gadotti (1997) a participação influi na democratização da gestão e na melhoria da qualidade do ensino: o autor, sobre o assunto diz ainda que:

Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade os que nela estudam e trabalha, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida.

Logo, entre as modalidades mais conhecidas de participação, estão os conselhos de classe, bastante difundidos no Brasil, e os conselhos de escola, colegiados ou comissões que surgiram no início da década de 1980.

Portanto, o princípio participativo no sentido de gerar a democracia na escola não esgota as ações necessárias para assegurar a qualidade de ensino. Tanto quanto, o processo organizacional, é como um de seus elementos.

Sendo assim, a participação é apenas um meio de alcançar melhor e mais democraticamente os objetivos da escola, os quais se localizam na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Em razão disso, a participação necessita do contraponto da direção, outro conceito importante da gestão democrática, que visa promover a gestão da participação.

A direção da escola, além de uma das funções do processo organizacional, é um imperativo social e pedagógico. O significado do termo direção, no contexto escolar, difere de outros processos direcionais, especialmente os empresariais.

Ele vai além da mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo educativo, tomada de posição entre objetivos escolares sociais e políticos, em uma sociedade concreta.

Para Apple (1997) a escola, ao cumprir sua função social de mediação, influi significativamente na formação da personalidade humana, por essa razão, são imprescindíveis os objetivos políticos e pedagógicos.

Ela projeta-se nos objetivos que, por sua vez, orientam a atividade humana, dando o rumo, a direção da ação.

Na escola, leva a equipe escolar à busca deliberada, consciente, planejada, de integração e unidade de objetivos e ações, além do consenso sobre normas e atitudes comuns. Ainda para o autor: O caráter pedagógico da ação educativa consiste precisamente na formulação de objetivos sociopolíticos e educativos e na criação de formas de viabilização organizativa e metodológica da educação. (APPLE, 1997, p. 58).

Com base nesse princípio, há que destacar o papel significativo do diretor da escola na gestão da organização do trabalho escolar. A participação, o diálogo, a discussão coletiva, a autonomia são práticas indispensáveis da gestão democrática, mas o exercício da democracia não significa ausência de responsabilidade uma vez que, tomadas as decisões coletivamente, participativamente, é preciso pô-las em prática. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada.

Nesse contexto e conforme Luck (2002)

[...] Para que a escola por meio de sua gestão democrática e participativa ofereça a todos aos seus agentes a qualidade educacional, é necessário desenvolver os seguintes princípios da concepção de gestão democrático-participativa: autonomia da escola e da comunidade educativa; relação organizacional entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar; planejamento de atividades; formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; relações humanas produtivas e criativas, assentadas em uma busca de objetivos comuns.

Mesmo porque ao assumir a escola os gestores assumem diferentes perfis de atuação, diferentes modelos de liderança que impactam diretamente no seu relacionamento com alunos, professores e com a sua forma de perceber o espaço escolar.

Afinal teoricamente o gestor é a figura que passa a noção de hierarquia, de superioridade para os alunos. Sendo que alguns gestores tendem a agir como se fossem donos da escola, como se fosse a sua casa e acaba se tornando o centro entorno do qual gira a escola.

A gestão escolar moderna precisa superar o seu caráter personalista de liderança, devendo o gestor escolar, assumir uma postura em consonância com anseios da clientela, da comunidade.

Para que isso aconteça é importante que as escolas propiciem atividades que incentivem a gestão democrática e a construção de práticas e vivências democráticas no cotidiano escolar.

Afinal, na medida em que as vivências se materializam na escola, é que podemos promover a prática do debate e da reflexão. Cabendo ao gestor estimular o debate interno. Nesse sentido, Freire (1997) comenta que:

[...] É preciso e até urgente que a escola se torne um espaço acolhedor e multiplicador de certos gestos democráticos como o de ouvir o outro, não, por favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge, de exprimir sua controvérsia. O gosto da pergunta, da crítica, do debate.

Além disso, o modelo muitas vezes tradicional de escola e a falta de inovação no processo de ensino e aprendizagem podem contribuir para afastar o aluno gradativamente da escola. Primeiro ele se torna infrequente, até deixe simplesmente de ir. Essa motivação segundo Alencar e Fleitch (2003):

[...] Pode ser descrita pelo interesse, prazer e satisfação pela realização de uma tarefa. Pode também ser percebida quando o indivíduo busca informações em sua área de interesse, desenvolvendo assim suas habilidades de domínio. Outra característica decorrente da motivação é a capacidade de o indivíduo se arriscar e romper com estilos de produção de ideias habitualmente empregados.

Uma escola reflexiva deve ser capaz de se autoavaliar e repensar suas ações para que as mesmas possam atender as necessidades da comunidade escolar e com isso motivar seus alunos para sua permanência nos bancos escolares.

As questões da gestão democrática, da descentralização e da autonomia da escola estão presentes, sobretudo, na literatura dirigida à escola pública. É relativamente grande a produção sobre a gestão democrática e a participação.

A ênfase é a de subsidiar a escola para uma mudança de mentalidade e atitude, sem a qual essa organização não poderia ser efetiva em seu papel social. Essa literatura tende, no entanto, a ignorar e algumas vezes até mesmo a rejeitar um outro enfoque da gestão, que parece dirigir-se à escola particular:

O enfoque sobre a melhoria do ensino, a qualidade e o controle dos resultados pelo monitoramento e avaliação. Um grupo da literatura enfoca os processos políticos e outro, os resultados, de maneira dissociada e como aspectos estanques e isolados entre si.

Há até mesmo o entendimento de que a preocupação com estes aspectos estaria em oposição aos anteriores, uma vez que os mesmos serviriam a uma política neoliberal de governo, que expropriaria as unidades sociais de sua produção e do seu saber.

É importante ressaltar que a articulação dessas duas dimensões é fundamental para que a escola possa realizar o seu papel social. Isso porque de nada adiantariam seus processos sociais de participação voltados para si próprios e obtidos a qualquer custo, mas sim pelos resultados que possam promover em termos educacionais.

Propõe-se que a gestão da escola seja democrática porque se entende que a escola assim o seja para que possa promover a formação para a cidadania. E essa formação é plena não apenas mediante uma nova mentalidade e atitudes; ela necessita, para sua expressão, de conhecimentos e habilidades, que tornam as pessoas capazes de agir com proficiência.

Isso porque de nada vale as boas ideias sem que sejam traduzidas em ações competentes e consequentes. É a ação que transforma a realidade e não a contemplação.

As ideias não têm valor por si próprias, mas por sua capacidade de impulsionar a ação para promover resultados desejados. E estas devem ser monitoradas e avaliadas, a fim de que se possa evidenciar ao público os seus resultados e se ter parâmetros para o prosseguimento das ações.

O desenvolvimento da escola e a realização de seu trabalho têm um rumo, propõem a realização de objetivos e, para tanto, há a necessidade de definição clara e objetiva de seus resultados finais e intermediários, que devem ser acompanhados e avaliados, visando à necessária correção, quando for o caso.

O cuidado com o ritmo de trabalho, que deve se manter constante; a identificação de problemas a serem contornados, o uso adequado de recursos, o estabelecimento da relação custo-benefício e a identificação de novas perspectivas de ação. Nesse interim Gadotti (1997) afirma:

[...] Em consequência, o monitoramento e a autoavaliação se constituem responsabilidade pública da gestão democrática. É ela que estabelece a credibilidade da escola e da educação, que tanto carecem de reconhecimento público para sua revitalização. Aliás, a própria legitimidade da escola depende desse processo.

Sob esta ótica, podemos entender que uma gestão democrática o gestor deve ter a noção que o monitoramento de todas as ações deve estar sempre atento para a autoavaliação para reafirmar se realmente está à contendo de toda a comunidade escolar.

2.2. Origem Etimológica da palavra Gestão.

Gestão provém do verbo latino *geo, gessi, gestum, gerere* e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. Trata-se de algo que implica o sujeito. Isso pode ser visto em um dos substantivos derivados deste verbo. Trata-se de *gestatio*, ou seja, *gestação* isto é o ato pelo qual se traz em si e dentro de si algo novo, diferente um novo ente.

Ora o termo *gestão* tem a sua raiz etimológica em *ger* que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provem os termos *genitora*, *genitor*, *germen*. A *gestão* nesse sentido, é por analogia, uma geração similar àquela pela qual a mulher se faz mãe ao dar luz a uma pessoa humana.

Pode-se vislumbrar aqui a postura metodológica da maiêutica socrática. A gestão implica um ou mais interlocutores com as quais se dialoga pela arte de interrogar e pela paciência em buscar respostas que possam auxiliar no governo da educação segundo a justiça.

Nesta perspectiva, a gestão visa como diálogo de forma superior de encontro das pessoas na busca de solução de conflitos.

Também, o substantivo *gestus* (em português: gesto) deriva deste verbo e significa um feito, uma execução. Quando usado no plural latino isto é *gesta* significa feitos ilustres, notáveis, nobres e corajosos. Ou mais simplesmente: uma saga que se gesta em torno de um feito notável e que o faz brotar.

Certamente pode-se aplicar aqui a reflexão gramsciana sobre a importância de uma descoberta. Para ele, por vezes, é mais notável (e algumas vezes mais corajoso) difundir uma verdade já conhecida, mas pouco socializada, do que descobrir uma realidade original.

A gestão, dentro de tais parâmetros, é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo.

Esta raiz etimológica já contém em si uma dimensão bem diferente daquela que nos é dada, de modo caricato, do gerente especialmente o de bancos como expressão de um comando frio, de uma ordem autoritária ou de uma iniciativa tecnocrática.

2.3. Como são escolhidos os gestores de escolas públicas.

As informações sobre o perfil das lideranças escolares, conforme estamos tratando neste trabalho, são ainda limitadas. Em alguns aspectos (nível de formação, gênero), pode-se inferir que existe uma aproximação entre o perfil dessas lideranças e o perfil do magistério em geral, tendo em vista que esses profissionais, na maioria dos casos, são oriundos desse grupo de servidores públicos.

As informações a seguir tratarão especificamente dos diretores escolares. No que tange à formação, a pesquisa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)/95 revelou que 73% dos alunos da 4ª série do ensino fundamental e 85% da 3ª série do ensino médio, respectivamente, são atendidos por diretores com formação de nível superior, sendo que a metade desses profissionais possui formação específica em administração escolar, e em torno de 25% participam de cursos de pós-graduação; aproximadamente 50% dos diretores frequentaram cursos de capacitação ou treinamento em administração escolar.

Em relação à forma de acesso ao cargo de diretor, até 1995 o critério predominante era o de indicação (técnica ou política), seguido do critério de escolha por eleição. Esse último mecanismo já estava sendo utilizado nas escolas que abrigavam um terço dos alunos pesquisados.

O concurso público foi identificado como a forma de acesso menos usual, praticamente 1%, como afirma a pesquisa de Dourado e Costa (1998).

[...] Pesquisando o processo de escolha de dirigentes escolares, identificaram três tendências fundamentais: escolha por eleição (critério majoritário), seguida de livre indicação e, por último, combinação de critérios de seleção e competência. Identificaram também que 48% das secretarias de Educação admitem, como critério para acesso à função de diretor, a titulação mínima de magistério (nível médio), enquanto a aceitação de experiência docente varia entre dois e cinco anos.

A mesma pesquisa admite a existência de indicações que levam a crer que a identidade dessa função se encontra, ainda, circunscrita à esfera técnico-administrativa.

A criação de espaços de discussão de maior autonomia, em tese, é conferida, sobretudo, aos processos em que a comunidade escolar participa mais diretamente.

Questões com a descentralização, autonomia e participação parecem ser elementos de lutas a serem empreendidas no bojo das modalidades de escolha visando aperfeiçoá-las, demarcando, desse modo, os limites que ainda se

interpõem entre as modalidades de escolha e o exercício do cargo ou função de dirigente.

De acordo com Paro (1996) diz:

[...] As eleições em si não alteraram as práticas tradicionais de gestão, inclusive as práticas relacionadas com os traços culturais de um modelo de características centralizadoras, patrimonialistas e clientelistas, as quais não se rompem meramente com o processo de escolha dos dirigentes.

Persistem práticas diretivas, falta avanço na participação dos segmentos escolares, existe resistência na instalação de canais de participação, ou seja, permanecem as características do chefe monocrático.

O diretor da escola, geralmente também docente, sustenta esse comportamento colocando obstáculos na interferência dos pais. Confundindo sua função, é comum o diretor referir-se ao seu local de trabalho como “minha escola”.

Um outro aspecto diz respeito à escolha dos gestores escolares na atualidade são através das escolhas pelos prefeitos quando a nível municipal, ou por governador do estado quando se trata da rede estadual, sem nenhuma participação da comunidade escolar.

Como é considerado um cargo de confiança, as indicações para essa função são influenciadas por chefes políticos locais ou pelos interesses dos secretários de educação.

Esse tipo de escolha de cargo cria um vínculo de favor entre gestor e quem o indicou. Este exerce um controle sobre a escola e a utiliza para atender demandas da comunidade que lhes renderão dividendos políticos. Sendo o gestor um cumpridor das famosas” solicitações” dos políticos porque foi ele o quem indicou para o cargo e se não o fizer receberá advertências e as vezes até saindo do cargo.

Desta maneira, a escolha para a função de gestor, obviamente, não atende a critérios de competência técnica, de formação acadêmica, mas de confiança

peçoal que, quando quebrada, leva à demissão do ocupante da função. Desta forma, o cargo público faz parte de uma cota privada, um patrimônio do político que utiliza da forma que melhor lhe convier.

A escola continua vista como uma caixa preta, os pais ignoram o que se passa lá dentro; embora a escola seja vista como espaço de trocas sociais pelos alunos, a socialização não é um aspecto valorizado pela equipe escolar.

Instituição escolar que são administradas por esse tipo de gestão, encontra-se distante de vivenciar uma gestão verdadeiramente democrática e participativa.

Hoje, ao nos voltarmos para o passado da educação no município é possível pintar um quadro comparativo de como estava a educação pública estadual, há oito anos, e como ela (a educação) se apresenta hoje, o que certamente perpassa por uma Gestão Participativa, onde tudo é decidido com a coletividade, descentralizando assim o poder de decisão. Sobre esta questão comenta Gonzaga:

[...] tenho observado a escola já avançou muito. Lembro que antigamente os diretores eram todos nomeados pelos políticos, e eles só cumpriam ordens e faziam com que cumpríssemos o que era determinado. Tudo era sempre resolvido na verticalização e no autoritarismo. Hoje não.

A realidade é outra. Nós participamos do planejamento e das discussões para definir certas questões, e temos até liberdade para desenvolver atividades significativas que extrapolem o espaço de sala de aula com os nossos alunos. E o importante é que eles percebem isto e começam a se sentirem mais livres e a produzirem com mais eficácia suas atividades tanto dentro como fora da escola (p. 291).

2.4. Gestores de escolas públicas devem estar sempre em formação.

A dinâmica pelo aumento da competência da escola exige maior competência de sua gestão, em vista do que, a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino.

Sabe-se que, em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando estes profissionais a têm, ela tende a ser livresca e conceitual, uma vez que esta é, em geral, a característica dos cursos superiores na área social.

A formação inicial, em nível superior, de gestores escolares esteve, desde a reforma do curso de Pedagogia, afeta a esse âmbito de formação, mediante a oferta da habilitação em Administração Escolar. O MEC propunha, na década de 70, que todos os cargos de diretor de escola viessem a ser ocupados por profissionais formados neste curso.

No entanto, com a abertura política na década de 80 e a introdução da prática de eleição para esse cargo, diminuiu acentuadamente a procura desses cursos que, por falta de alunos, tornaram-se inviáveis. Houve, no entanto, um movimento no sentido de ofertar cursos de especialização em gestão educacional, muito procurado por profissionais já no exercício dessas funções, porém, com um número relativamente pequeno de vagas.

No contexto das instituições de ensino superior, portanto, o que se observa é uma oferta insuficiente de oportunidades para a formação inicial de gestores escolares. Recae, portanto, sobre os sistemas de ensino a tarefa e a responsabilidade de promover, organizar e até mesmo, como acontece em muitos casos, realizar cursos de capacitação para a preparação de diretores escolares.

[...] Essa responsabilidade se torna mais marcante quando se evidencia a necessidade de formação contínua, complementarmente à formação inicial como condição para acentuar o processo de profissionalização de gestores, de modo que enfrentem os novos desafios a que estão sujeitos as escolas e os sistemas de ensino (MACHADO, 1999).

É evidente que nenhum sistema de ensino, nenhuma escola pode ser melhor que a habilidade de seus dirigentes. De pouco adiantam a melhoria do

currículo formal, a introdução de métodos e técnicas inovadores, por exemplo, caso os mesmos não sejam acompanhados de um esforço de capacitação dos dirigentes nesses processos.

Essa capacitação, aliás, constitui-se um processo aberto, de formação continuada e permanente. Não se pode esperar mais que os dirigentes escolares aprendam em serviço, pelo ensaio e erro, sobre como resolver conflitos e atuar convenientemente em situações de tensão, como desenvolver trabalho em equipe, como monitorar resultados, planejar e implementar o projeto político pedagógico da escola, assim como promover a integração escola-comunidade.

Como criar novas alternativas de gestão, realizar negociações, mobilizar e manter mobilizados atores na realização das ações educacionais, como manter um processo de comunicação e diálogo abertos, também, estabelecer unidade na diversidade, saber planejar e coordenar reuniões eficazes, articulando interesses diferentes.

Os resultados da ineficácia dessa ação são tão sérios em termos individuais, organizacionais e sociais, que não se podem continuar com essa prática. A responsabilidade educacional exige profissionalismo. O trabalho de gestão escolar exige, pois, o exercício de múltiplas competências específicas e dos mais variados matizes.

A sua diversidade é um desafio para os gestores, cabendo também aos sistemas, organizar experiências capazes de orientá-los nesse processo. Considerando-se, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor, não se pode deixar de considerar como fundamental para a formação de gestores, um processo de formação continuada, em serviço, além de programas específicos e concentrados, como é o caso da formação em cursos de Pedagogia e em cursos de pós-graduação, assim como os frequentes cursos de extensão oferecidos ou patrocinados pelos sistemas de ensino.

Neste contexto, a gestão educacional deve pautar-se num projeto sério, comprometidos com avanços significativos que promovam efetivamente e tão

propagada qualidade na educação. Qualidade esta, entendida com a proposição de elevar o nível do ensino para todos.

Uma vez que na gestão específica do ambiente escolar, compreendida através da figura do gestor, cuja função como já foi dita que é de administrar, gerenciar a instituição de forma que suas atividades sejam desenvolvidas, de maneira a contento tanto nos serviços administrativo e no pedagógico.

Assim como a concepção de educação, família, escola mudam dependendo do tipo de sociedade, do momento histórico e o homem que se quer formar ou moldar, com a gestão educacional não é diferente, pois está também, possui por um processo de transição que se caracteriza pela superação de modelos lineares, fragmentados e excludentes.

Deste modo, a gestão educacional democrática, não se reduz a um quadro de linearidade, mas acontece num contexto pautado no estabelecimento de circularidades e reciprocidades. Para Oliveira (2007, p. 150):

[...] Trabalhar claramente o conceito de gestão já pressupõe, em si, ideia de participação, isto porque o trabalho participativo deve estar associado a pessoas que analisam situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto, nunca isoladamente ou centralizando atividades. Entendemos que o êxito de uma organização depende da ação construtiva de seus componentes pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo, orientado por uma vontade coletiva.

Fazendo uma reflexão sobre essa afirmativa podemos dizer que no mundo contemporâneo, dentro de um ambiente escolar o gestor não seja a peça mais importante, porém a gestão de uma escola, não se constitui na centralidade do espaço, mas, sobretudo como o elo entre o fazer de cada um, visando a excelência dos serviços prestados à comunidade escolar.

Deste sentido, é preciso que a escola seja gerenciada por um profissional de postura democrático, pensamento inovador, fundamentados na valorização das pessoas. Torna-se imprescindível que o gestor seja humano nas suas atitudes, considerando que alunos, famílias já tem tantos problemas a viver e resolver, tantos direitos brandamente concebidos, que se adentrarem em uma escola cuja

gestão lhes tratem com indiferenças estará propensa a engessar-se, distanciando-se da escola e conseqüentemente não contribuirá com a mesma.

Nessa dinâmica, da relação entre escola, educandos, família e demais membros da instituição a figura do gestor é importante na montagem de um quebra-cabeça chamado relacionamento positivo entre as partes.

A gestão não deve ser encarada como uma função fadada ao combate entre esta e demais membros da instituição escolar. Ambas devem caminhar para o mesmo ponto a educação de qualidade. Não há como atingir esse ponto sem haver mudanças nas práticas pedagógicas, nas concepções que orientam as mesmas, de modo que o ser humano seja compreendido dentro de sua totalidade, considerando suas potencialidades e logo desenvolvendo suas competências e habilidades.

As competências constituem-se referências para guiar a chamada excelência profissional ou a qualidade do desempenho profissional. Bastante generalizada, essa abordagem tem trazido algumas dificuldades, quando se trata de estabelecer quais as competências alusivas a determinadas áreas profissionais.

Uma delas é o risco de redução desse conceito a uma mera lista prescritiva do que seria, por exemplo, o bom gestor escolar. Na verdade, trata-se de algo mais complexo, que se articula com o desenvolvimento de capacidades para o desempenho de determinados papéis profissionais, contextualizados no projeto institucional e na concepção de gestão e de profissionalização presentes na política educacional. Como afirma a autora Luck.

[...] Participar significa atuar conscientemente em determinado contexto, neste caso, de reforma educacional, observando e comprometendo-se com o poder de influência na determinação das ações, na sua implementação e avaliação, pois toda pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o independentemente da sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade (LÜCK et al., 1998, p. 17).

Nesse sentido, torna-se evidente que numa dada situação, uma realidade não é transformada apenas por sua determinação a partir de leis, decretos ou programas.

É importante e necessário que a gestão escolar promova um clima propício à participação das pessoas, dos professores, dos alunos, dos pais e dos demais membros da comunidade, no processo de implementação de uma reforma educacional.

Cabe considerar a experiência de cada membro da comunidade escolar, seus conhecimentos específicos, suas necessidades e anseios no que se refere ao desenvolvimento da instituição escolar e dos seus próprios interesses, é um espaço onde cada um sente que faz parte do grupo.

2.5. Para o bom trabalho de uma gestão, o trabalho de equipe é fundamental.

O gestor por ser um líder na escola em que administra deve estar preparado desde os primeiros momentos na escola como por exemplo a rotina da recepção de todos os dias, deve ser pontuada por muitas variáveis e exige conhecimentos de diferentes áreas de atuação.

Ao assumir a gestão de uma escola, o gestor deve buscar a qualidade, a melhoria dos trabalhos escolares, o aperfeiçoamento da relação que existe entre o ensino e a aprendizagem. Pode-se afirmar que, entre as diferentes funções presentes na escola, a de gestor é a mais abrangente é preciso saber prestar contas, organizar a rotina da escola, garantir os recursos didáticos, conhecer os processos e as estratégias de ensino, compreender como os alunos constroem seus percursos de aprendizagem, fazer a articulação com as famílias e exercer a liderança do grupo de professores.

Tantas variáveis só podem ser desempenhadas com qualidade quando a rotina escolar está organizada, as ações são compartilhadas e os afazeres estão distribuídos. Para isso, todo diretor precisa de uma equipe com quem compartilhar reflexões, tarefas e responsabilidades.

Contudo, anterior à divisão do trabalho está a definição de parâmetros de atendimento, de princípios de qualidade, de objetivos pedagógicos. Dessa forma, o fruto dessa distribuição serão maior eficácia e eficiência, e não ações

individualizadas e contraditórias. Trata-se de um verdadeiro trabalho em equipe! Ações que se complementam só são possíveis se a equipe conversa, discute, reflete e até discorda.

Essa equipe deve tratar das atividades cotidianas da escola. Cuida da relação entre ensino e aprendizagem, promove a articulação com as famílias e a comunidade, administra seu pessoal e os recursos materiais e financeiros. Muitas das Escolas Destaque Estadual de 2012 têm uma equipe gestora que dialoga, identifica convergências e sabe lidar com as divergências discutindo, refletindo, estudando e buscando o fortalecimento profissional.

Como relata Marcia Cristiane Holz Maia, gestora da escola de Nova Brasilândia, Rondônia (2012)

[...] As tarefas da equipe gestora são divididas durante o planejamento anual para que cada um se responsabilize a acompanhar e cobrar o desenvolvimento de determinadas ações. Fazemos reuniões periódicas e as decisões são tomadas em equipe, nunca por uma única pessoa. Temos um plano de ação no qual estão descritos os princípios e as estratégias que devem nortear o trabalho de gestão. Esse plano é de suma importância, pois, baliza a tomada de decisões em relação aos problemas que surgem, previsíveis ou não. Serve também para me ajudar a gerenciar a equipe gestora e a envolvê-la nos trabalhos. Um planejamento que envolve estratégias é fundamental para que as ações aconteçam de fato na escola e promovam resultados satisfatórios.

Uma outra ferramenta de muita importância para o sucesso de uma gestão democrática e participativa é o Projeto Política Pedagógica, (PPP) instrumento esse que agrega as ações necessárias para o bom andamento das atividades pedagógicas, administrativas, financeiras de uma escola vivenciar no decorrer do ano letivo. Lembrando que esse deve estar bem claro a missão, visão, valores que a escola almeja alcançar no seu processo educativo. Neste sentido, iremos nos adentrar um pouco o que deve conter essa ferramenta para gestão de uma escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a educação como sendo a própria vida é acreditar é acreditar que só é significativa quando associada a outra. Assim, a construção desse trabalho não seria possível se não houvesse a firme crença de que a qualidade de vida de um povo está intimamente ao valor que é dado a arte de educar.

A gestão democrática e participativa pretende transformar as pessoas em parceiros, de modo que os mesmos participem efetivamente dos processos decisórios como agentes modificadores e formadores de opinião.

Ela pressupõe envolvimento e busca incessante do consenso em torno de objetivos estipulados e compartilhados. O gestor deve ter a habilidade de envolver toda equipe, destacando a importância que todos têm no processo educativo.

Deve incentivar e auxiliar no desenvolvimento de competências essenciais para o melhor desempenho de sua equipe. Para isso, deve ouvi-los, colher suas experiências e formar equipes multidisciplinares, capazes de se autoliderarem e desejosas de contribuir, em um clima de confiança entre as partes.

O que muda, essencialmente, é a forma com que as coisas acontecem, é a promoção de um melhor ambiente de trabalho e do estímulo em cada um dos colaboradores para que verdadeiramente participem e contribuam para as decisões.

A responsabilidade das vitórias e das derrotas deve ser dividida por todos os participantes nos processos. Nesse entendimento, partiu a ideia de trabalhar um tema com estreita relação com milhares de pessoas. Sendo assim, a abordagem parte de conceitos relatados por vários estudiosos que em seus estudos já se debruçaram em pesquisar e escrever sobre esse assunto da gestão, escola, aprendizagem.

Neste sentido, o referencial teórico trata de situar a gestão democrática dentro do contexto histórico, considerando que ao longo desse processo ocorreram alterações na forma de conceber que uma gestão que era décadas anteriores não pode mais ser na sua atualidade, pois muitas mudanças foram acontecendo com a evolução da história e com a educação, por certo que essa deve ser dinâmica no contexto social.

É importante ressaltar, que a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as duas maiores Leis que regem o nosso país, assim como a nossa educação, rege a importância de uma gestão democrática para que todos tenham acesso a educação, como um direito de todo cidadão.

A escola, como se sabe, deve ser o espaço capaz de conjugar transmissão e criação de conhecimentos com a reflexão e o pensar crítico e que possa viver e conviver em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubens. Entre a ciência ea sapiência: o dilema da educação. São Paulo: Loyola, 2005.

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho pedagógico. São Paulo: Biotempo, 2000.

ANTUNES, Celso. O aluno, o professor, a escola: uma conversa sobre educação. 2ª Ed. Campinas, S.P. 2014

_____. Como desenvolver competências em sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2001.

APPLE, Michael. Escolas democráticas. São Paulo: Cortez, 1997.

BOBBIO, Norberto. A Era dos Direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Constituição, 1988. Constituição Federal. São Paulo: Lex, 1988.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. Gestão escolar e docencia. São Paulo. Paulinas, 2010.

CARVALHO, Maria Celeste da Silva. Convivência democrática na escola. Brasília, 2001.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. Gestão democrática do ensino público. Brasília: Consed, 1997.

CORRÊA, Selenir. Formação de professores: abordagens contemporâneas. São Paulo: Paulinas, 2008.

DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. São Paulo: Cortez, 19991

_____. Pesquisa e construção de conhecimento. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DOURADO, Luis Fernandes, COSTA, Messias. Escolha de dirigentes no Brasil: relatório final da pesquisa. Brasília: Anpae, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17^o Ed. RJ, Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. Autonomia da escola: princípios e preposições. São Paulo: Cortez, 1997.

_____ e ROMÃO, José Eustáquio. Projeto da escola cidadã. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1994.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991.

GROSBAUM, Marta Wolak. Como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanencia na escola? Brasília. CONSED. 2001

HAMMES, Valéria Sucena. Construção da proposta pedagógica. São Paulo: Globo, 2004.

LDB- LEI DE DIRETRIZES E BASE DA EDUCAÇÃO NACIONAL, nº 9394/96.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola. Goiânia: Alternativa, 2002.

LUCK, Heloisa. A escola participativa: o trabalho do gestor escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

_____ Dimensões de gestão escolar e suas competências. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____ A gestão participativa na escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____ Gestão educacional: uma questão pragmática. Petrópolis, RJ: vozes, 2011.

_____ O papel do gestor escolar na implantação de políticas educacionais. Curitiba, 1997.

LÜCK, Heloísa, SCHNECKENBERG, Marisa, DURLI, Zenilde. A implantação e implementação de políticas educacionais: o caso da gestão do PROEM. Curitiba, 1999.

MAIA, M. C. e MEIRELLES, F. S. A Educação a Distância nas Universidades Públicas Brasileiras. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, IX, 2002. Anais. São Paulo: ABED, 2002.

MACHADO, Maria Aglaê de M. Políticas e práticas integradas de formação de gestores educacionais In: CONSELHO DOS SECRETÁRIOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO. Gestão educacional: tendências e perspectivas. São Paulo: Cenpec, 1999.

MARÇAL, Juliane Corrêa. Projetos pedagógicos construção coletiva. Brasília, 2001.

OLIVEIRA, Betty. O trabalho Educativo. Campinas: Atlas, 1993.

OLIVEIRA, Meire Terezinha S. Botelho de Et AL. Organização do trabalho pedagógico e gestão escolar. Manaus: UEA Edição, 2007.

PARENTE, Marta Maria de A., LÜCK, Heloísa. Mapeamento da descentralização da educação brasileira nas redes estaduais do ensino fundamental. Brasília: Ipea/Consed, 1999

PARO, Vitor Henrique. Eleições de diretores na escola pública: avanços e limites da prática. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 77, n. 186, p. 376-395, maio/ago. 1996.

PAROLIN, Izabel. Pais e educadores: é proibido proibir? Porto Alegre: Mediação, 2003.

PENIN, Sônia Terezinha de Souza. Progestão: como articular a função social da escola cõa as especificidades e as demandas da comunidade? Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1975. 3ª Edição.

ROMÃO, José. Diretores escolares e gestão democrática da escola. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo; globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1997.

SILVA. Rinalva C. Educação e qualidade. Piracicaba – SP: Unimep, 1995.

SILVIA, E. M. F. Gestão escolar: Novas abordagens, novos olhares e novas propostas. Rio de Janeiro. 2005.

SOUZA, Genival Nunes de. Gestão Democrática Escolar: Reflexões e Desafios. Disponível em <<http://www.genivalnunes@click21.com.br.s.d>>

VASCONCELOS, Celso dos S. Construção do conhecimento em sala de aula. 8. Ed. São Paulo: Libertad, 1999.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. Alencastro (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 17 Ed. Campinas-SP: Papirus, 2001.

AUTISMO: ESCOLA E FAMÍLIA UMA UNIÃO POSSÍVEL

Edina Cristina Damazio Adão¹⁵
Sirlene Angela da Silva¹⁶
Kátia Andréia de Oliveira Brandão¹⁷
Helena Mota da Silva¹⁸

RESUMO

A parceria entre essas duas instituições escola/família, podem trazer benefícios na escolarização do aluno com o Transtorno do Espectro do Autismo. O presente artigo tem como objetivo demonstrar que tanto a família quanto a escola podem se beneficiar desta interação, refletindo dessa forma no desenvolvimento do indivíduo é acompanhar o trabalho da escola e da família diretamente envolvidos no tratamento dos autistas. O Transtorno de Espectro Autista (TEA) apresenta diversas características que afeta o desenvolvimento do indivíduo autista em vários aspectos, dificultando sua interação, comunicação social, linguagem, gestos, além do agir mecanicamente, como se nada existisse ao seu redor. É possível diagnosticar o autista em uma criança a partir dos 3 (três) anos de idade, e segundo pesquisas, os meninos são mais afetados que as meninas. Não há cura para o autismo, mas existem caminhos, ajudas que podem melhorar a vida da criança autista onde o amor e a família são fundamentais no processo evolutivo da criança com a síndrome. No decorrer do artigo serão apresentados o conceito, a origem, a característica do Autismo e sua contextualização histórica, como também as atribuições da escola/família, assim como suas contribuições nesse processo através da pesquisa bibliográfica. Evidenciamos que a interação família-escola é determinante para o desenvolvimento da pessoa com autismo e a desconstrução de estigmas que os caracterizam como improdutivos e incapazes.

Palavras chaves: Autismo. Escola. Família.

ABSTRACT

The partnership between these two school/family institutions can bring benefits in the schooling of students with Autism Spectrum Disorder. This article aims to demonstrate that both the family and the school can benefit from this interaction, thus reflecting on the development of the individual and accompanying the work of the school and the family directly involved in the treatment of autistic people. Autism Spectrum Disorder (ASD) has several characteristics that affect the

¹⁵**Graduação:** Licenciatura em Pedagogia, Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia; **Pós-graduação:** Psicopedagogia Clínica e Institucional, Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia.

¹⁶**Graduação:** licenciatura em Pedagogia / Faculdades Integradas Mato – Grossenses de Ciências Sociais e Humanas mantidas pelo Instituto Cuiabano de Educação. **Pós-graduação** Metodologias diversificadas na educação. Ajes – Associação Juinense de Ensino Superior do Vale do Juruena.

¹⁷**Graduação:** Licenciada em Letras- UNIDERP; Licenciada em Pedagogia- Instituto Superior de Educação Alvorada Plus- São Paulo. **Pós-graduação:** Comunicação: linguagens, construção textual e literatura. Associação Educacional do Vale do Itajaí- Mirim. Faculdade do Vale do Itajaí – Mirim – FAVIM; **Mestrado:** Mestre em Educação para Ciências da Educação- Faculdade _UAB: Universidade Aberta do Brasil.

¹⁸**Graduação:** Licenciada em Pedagogia. UFMT/ Universidade Federal do mato Grosso; **Pós-graduação:** Psicopedagogia- Faculdade Rolim de Moura.

development of the autistic individual in several aspects, making it difficult for them to interact, social communication, language, gestures, in addition to acting mechanically, as if nothing existed around them. It is possible to diagnose autistic in a child from the age of 3 (three) years, and according to research, boys are more affected than girls. There is no cure for autism, but there are ways, aids that can improve the life of the autistic child where love and family are fundamental in the evolutionary process of the child with the syndrome. In the course of the article, the concept, origin, characteristic of Autism and its historical contextualization will be presented, as well as the attributions of the school/family, as well as their contributions in this process through bibliographic research. We show that the family-school interaction is crucial for the development of people with autism and the deconstruction of stigmas that characterize them as unproductive and incapable.

Keywords: Autism. School. Family.

1. INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, vive-se uma época em que todos os ambientes devem trabalhar com a inclusão, principalmente no ambiente escolar, pois é no mesmo, que o indivíduo é preparado para viver em sociedade. A inclusão é muito mais que o inserir, é mais do que o simples fato de matricular na escola.

Ao falar sobre a educação inclusiva com enfoque no “Transtorno do Espectro Autista”, não está abordando-se apenas de um mero desejo, pois a mesma é um direito do autista e de seus familiares e um dever da escola, a qual a família busca incluir.

O autismo (TEA) é um tema que traz muito desconforto para muitos por ainda existir a discriminação e o preconceito por falta de conhecimento e de informação sobre este tema que tem preocupado a atual sociedade em que vivemos, devido a constante discriminação para com a pessoa autista, onde a desinformação e o desconhecimento desvalorizam o ser humano portador da deficiência. Entender e compreender as dificuldades que a criança autista apresenta, requer um conhecimento que gere reflexão, questionamento e uma real mudança de pensamento sobre o TEA.

Os procedimentos utilizados para a aprendizagem das crianças autistas devem ser conhecidos e compartilhados pelos pais, para que estes possam orientar e ajudar seus filhos no processo educativo.

Para tanto, a investigação baseou-se na pesquisa bibliográfica, fundamental para conhecimento do tema proposto. Foram feitas buscas de informações em livros e artigos da internet que deram fundamentação e base a esta pesquisa. O artigo tenta responder de maneira clara algumas questões referentes às características da criança autista, ao convívio na escola, família e comunidade, além de apresentar alguns procedimentos que auxiliam no processo de aprendizagem destas crianças.

2. A ORIGEM DO AUTISMO

O autismo é uma síndrome que afeta o desenvolvimento social, comportamental e da comunicação do indivíduo. A palavra autismo vem do grego “autos” (eu) e significa o comportamento de voltar-se para si mesmo. Este termo vem de dentro da psiquiatria, que quer dizer comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para si mesmos.

Este termo teve sua origem em 1911, pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler que na observação dos casos apresentados por seus pacientes, constatou que os mesmos tinham o olhar fixo no “nada” e detalhou características como “fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia” (CUNHA, 2012, p. 20).

Segundo Orrú (2012), encontramos adjetivos que atribui o autismo como: autismo puro; núcleo autístico; autismo primário, no caso de não associação com outras patologias; autismo secundário; autismo de auto funcionamento; autismo de baixo funcionamento, entre outros.

Romero (2016). Fundamentado nos estudos de Bleuler (1911), o médico Howard Potter, em 1933, expôs a comunidade científica seis casos que havia

estudado em crianças em que os sintomas apareceram antes da puberdade, achando ser o mesmo transtorno, chamou-o de Esquizofrenia Infantil.

Em 1940, Léo Kanner, psiquiatra austríaco, residente nos Estados Unidos, foi pioneiro em dedicar-se ao estudo e pesquisas de crianças que apresentavam comportamentos estranhos, ao observar que algumas crianças internadas em uma clínica tinham comportamentos repetitivos, ou seja, estereotipados, além de outros sintomas relacionados a uma grande dificuldade de se relacionarem até mesmo com seus familiares. Kanner, foi quem iniciou um minucioso estudo e pesquisas sobre o autismo, denominando-o como “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”.

2.1. Conceituando o Autismo

Rodrigues e Spencer (2015) em 1943 e Leo Kanner psicólogo norte americano iniciou os estudos sobre o autismo a partir da observação em 11 (onze) crianças com idades entre 2 (dois) a 11(onze) anos de idade, que apresentavam quadro de esquizofrenia. Ele descreveu o quadro das crianças naquela época como “Distúrbio Autístico do Contato Afetivo” por causa de uma anormalidade inata que as crianças possuíam em seu comportamento social. Essas crianças viviam fechadas dentro de si em seu mundo” particular, isoladas do convívio social, sem fazer nenhum tipo de contato, nem mesmo com seus pais ou familiares, sendo este quadro observado desde os primeiros meses de vida da criança, considerado anormal, já que a criança tem sua primeira interação com a mãe, durante a amamentação no olhar, e no toque das mãozinhas.

No decorrer do desenvolvimento das crianças, Kanner se aprofundava mais e mais em seus estudos em relação aos comportamentos das crianças, observando que elas tinham grandes dificuldades de se relacionarem ou se aproximarem das pessoas e, quando se trocava ou variava os objetos de lugares, elas não aceitavam. Tinham fisionomia inteligentes, porém, falhas ou alterações na linguagem, apresentando inversão pronominal, neologismos e metáforas. Kanner denominou isso como Autismo Infantil Precoce.

Conforme foi avançando em suas pesquisas, Kanner retrata que o Autismo e a Esquizofrenia são casos diferentes, destaca o autismo como sintoma

primário, separando-o de outros quadros orgânicos e psíquicos. Diz que a criança autista apresentava no primeiro ano de vida, isolamento extremo, desapego do ambiente e boa potencialidade intelectual. A diferenciação do termo autismo do de esquizofrenia, só ocorre em 1956. Até o final de seus trabalhos, Kanner “continua enquadrando o autismo infantil dentro do grupo das psicoses infantis” (MARQUES, 2010, p. 160).

O psiquiatra Eugene Bleuler, da mesma época de Kanner e que também se dedicava nos estudos e pesquisas sobre o autismo, tinha uma opinião contrária dividindo a comunidade científica da época. Para Kanner, os indivíduos com o Transtorno Autista não tinham habilidades de relacionarem socialmente e não reagiam diante de diversas situações da vida, sendo um indivíduo sem imaginação. Para Bleuler, os indivíduos com Transtorno Autista tinham ausência da realidade, viviam em seu “mundo” particular, não davam atenção a coisa alguma a seu redor, mergulhado em sua própria imaginação. Até os anos 50, vários conceitos sobre a causam do autismo foram estudados minuciosamente. Kanner frisou os fatores psicológicos e ambientais.

O Psicólogo Austríaco Bruno Bettelheim, nesta mesma época divulgou que Kanner havia divulgado anteriormente sobre “mães geladeiras”, onde explicava que a causa do autismo era proveniente da “indiferença emocional” das mães em relação aos filhos. “Na perspectiva da Psicanálise, o Transtorno Autista era uma intercorrência no desenvolvimento da criança devido ao fracasso da relação entre mãe e bebê” (BRASIL, p. 21, 2013).

Anos depois, Kanner reconsidera questões orgânicas contradizendo sua tese sobre “mães geladeiras”, dizendo tratar-se de uma doença do sistema nervoso central, que causava sérios danos no campo cognitivo, no desenvolvimento da motilidade e da linguagem. Após muitos estudos, pesquisas e debates sobre o autismo, atualmente, se apresenta como um transtorno neurológico que aparece na infância da criança.

Após inúmeras pesquisas, em 1980, o autismo foi classificado pela primeira vez no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-III, da Associação de Psiquiatria Americana – APA - em 1980 como um

Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), mais tarde, denominado de Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID) (ORRU, 2012).

A classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10, publicado pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1993, caracterizou Transtornos Globais de Desenvolvimento como grupo de transtornos caracterizados por alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e modalidades de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Estas anomalias qualitativas constituem uma característica global do funcionamento do sujeito, em todas as ocasiões.

Em 1994, a APA publicou a quarta edição do DSM, mudando o termo “global” para “invasivo” e alterando os critérios diagnósticos. O DSM-IV diz que os prejuízos qualitativos que definem essas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo. Esta seção abarca Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação (APA, 1995).

Em 2013, com a publicação do DSM-V, os subtipos dos transtornos do espectro do autismo são eliminados. Os indivíduos são agora diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade. O DSM-V passa a abrigar todas as subcategorias da condição, em um único diagnóstico denominado Transtorno do Espectro Autista – TEA. A Síndrome de Asperger não é mais considerada uma condição separada e o diagnóstico para autismo passa a ser definido em duas categorias: alteração da comunicação social e presença de comportamentos repetitivos e estereotipados. (APA, 2013).

A Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista que passam a ser consideradas como pessoas com deficiências para todos os efeitos legais.

2.2. As Características do Autismo

As principais características do Transtorno de Espectro Autista (TEA) são:

- Transtorno no reconhecimento social;
- Distúrbio na comunicação verbal e não verbal;
- Deficiência na imaginação e da compreensão social;
- Repertório restrito de interesses e outros.

Segundo Marques (2010), no indivíduo com autismo (TEA) o transtorno no reconhecimento social se apresenta nas pessoas em quatro níveis:

- ✓ Grave – Grande isolamento e indiferença às pessoas. O indivíduo com Transtorno de Espectro Autista (TEA), se isola de familiares e amigos, vive dentro de seu “mundo”, sem se importar com as pessoas que estão ao seu redor, indiferentes a elas, indiferentes a tudo;
- ✓ Atenuada – Apesar da pessoa com TEA não procurar por contato, ela aceita contato com outras pessoas e responde;
- ✓ Branda – O indivíduo com TEA procura por contato sem saber como fazê-lo e sente dificuldades em entender a intenção das pessoas;

2.3. O AUTISTA A ESCOLA E A FAMÍLIA

A escola é o lugar onde a criança encontra meios de acessar recursos, e o seu papel é proporcionar um ambiente planejado e estruturado com base em um nível de educação que vise a elaboração de estratégias a fim de proporcionar aos alunos um bom desenvolvimento infantil, capacitando e instruindo-os na construção de um futuro promissor.

[...] É de suma importância a reflexão pedagógica no planejamento e estruturação adequada da escola. O espaço, as atividades, os materiais, os instrumentos, a colocação dos objetos, os brinquedos, a disposição da mobília etc., são fatores essenciais na construção e contribuição da educação dos alunos, além de promover as interações sociais entre a família, a escola e o aluno, fazendo uso da afetividade e a integração entre todos os membros da escola (ALVES, 2012, p. 56).

Na criança autista, é de suma relevância a interação entre a escola e a família, que será de muita ajuda para um desenvolvimento positivo na aprendizagem da criança com TEA.

[...] Muitas vezes, o autismo traz a carga do isolamento social, da dor familiar e da exclusão escolar. É normal que os pais se preocupem, porque há relevantes alterações no meio familiar e, nem sempre, é possível encontrar maneiras adequadas para lidar com as situações decorrentes. É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado e muitos gastos financeiros. O entendimento das dificuldades de aprendizagem do aluno implica um olhar extensivo à família, para uma melhor aplicação de todas as etapas do processo de sua educação. (CUNHA, 2017, p. 87-88)

Os familiares de autistas sofrem diante das diversas situações que seus filhos passam. A criança com TEA se isola dentro de si, não interage com o social, na escola não interage com as outras crianças e até mesmo com os próprios familiares, e, ainda, tendo que conviver com o preconceito da sociedade por serem “diferentes” e com a exclusão da escola que se diz inclusiva sem que seus profissionais sejam capacitados para buscar meios por intermédios de atividades, afetividades e interação. É fundamental a união da família e escola para buscar “quebrar” esse isolamento e integrar o autista a sociedade e ajudá-los a vencer grandes desafios durante o tratamento com a intervenção de profissionais capacitados para tal.

Em muitos casos a família não sabe como agir ou como proceder para ajudar o autista, e é fundamental que a afetividade esteja em primeiro lugar. O indivíduo com TEA necessita de uma relação saudável com todos os membros da família, para interagi-lo no meio social, no auxílio à aprendizagem e em todas suas ações e comportamentos.

De acordo com Cunha (2017), é necessário que escola e família estejam em concordância nas ações e nas intervenções na aprendizagem em relação a educação comportamental do indivíduo com TEA, pois os ambientes devem ser concordantes, harmoniosos, e, apesar de não serem exatamente iguais, devem ser parecidos em objetivos e práticas educativas, isto é, o modo de comer do autista, o banho, o vestir, o escovar dos dentes, a maneira como pega nos objetos

e os estímulos que recebe para seu contato social, devem conciliar na família e na escola para o bom desenvolvimento do indivíduo com TEA.

É fundamental a inclusão da família do autista no meio escolar para que a família acompanhe de perto e seja participante ativamente no que a escola oferece para o indivíduo com TEA. Sendo participante ativa, a família pode aplicar alguns métodos educacionais trabalhados na sala de aula ou de recursos no ambiente familiar.

É por isso, é necessário que os pais e os profissionais da escola trabalhem da mesma forma, estabelecendo os mesmos princípios que permitirão uma articulação harmoniosa na educação. (CUNHA, 2017, p. 93).

A família e a escola devem proporcionar ao indivíduo com TEA um ambiente agradável, harmonioso e acima de tudo, o afeto. O amor é essencial na relação do indivíduo com TEA. Conforme nos afirma Cunha, crianças ou adolescentes com autismo nem sempre sabem estabelecer um divisor comportamental entre a família e a escola. E quando ambas constroem momentos prazerosos e afetivos com eles, trabalhando com atividades lúdicas, impulsionam e incentivam os comportamentos adequados para a realização da aprendizagem através dos estímulos e experiências que surgem das relações afetivas da família e escola.

2.4. A importância do afeto familiar na aprendizagem da criança com TEA

A família é o primeiro contato de socialização da criança, e desde cedo é o canal de interação para a inclusão escolar e social do indivíduo. Sua função é essencial no processo de ensino aprendizagem da criança autista. É de suma importância que a família esteja completamente envolvida, sendo participante ativa das experiências e vivências familiares e escolares sempre em parceria com professores, escola e demais participantes envolvidos no tratamento. A família é grande contribuinte na construção de novas habilidades e desenvolvimento do indivíduo com necessidades especiais, pois através de atos e atitudes que demonstrem atenção, compreensão, ajuda e principalmente na demonstração

de uma ação primordial que é a amor. A afetividade acompanha o ser humano desde a sua vida intrauterina até a morte se manifestando como uma fonte geradora de potência e energia.

[...] Pais de autistas são transformadores de histórias e a cada um cabe uma parcela de conquista, pois a síndrome que acomete nossos filhos pode ser a missão para aprendermos a nos relacionar com eles de maneira amorosa, compassiva e fraterna, grandezas comuns, não levando em conta que isso nada mais é que um fato natural, e que por isso mesmo se dá pouca importância (SALVADOR, 2015, p. 47).

A afetividade e o saber devem estar unidos em relação ao desenvolvimento do indivíduo, pois a felicidade e o sentir-se amado e compreendido faz com que o indivíduo tenha uma reação positiva, apto a assimilar novas informações e a criar novos estímulos na construção de novos conhecimentos. A causa de muitos problemas que surgem em indivíduos com TEA são em decorrência de na maioria das vezes a família deixar “de lado” esses indivíduos por não saberem como lidar com eles deixando de dar carinho e atenção a eles tornando difícil a convivência.

Segundo Cancino (2015, p. 160), conforme os depoimentos das famílias com crianças com TEA, os principais problemas relacionados a dificuldades na convivência com eles são:

- ✓ Comunicação: dificuldades da criança para se fazer compreender pelos outros. Dificuldades na socialização, na linguagem e na compreensão de regras sociais.
- ✓ Realização das atividades da vida diária: dificuldades para desenvolver atividades rotineiras da casa ou dos cuidados básicos (banho, escovar os dentes, se vestir etc.).
- ✓ Comportamento: condutas de agressão, autoagressão, birras, comportamentos rígidos, repetitivos, obsessivos, inquietude permanente, ansiedade diante das mudanças ou da novidade.
- ✓ Atrasos do desenvolvimento: dificuldades para o controle de esfíncteres, deficiência cognitiva, atraso da fala etc.
- ✓ Dificuldades da aprendizagem: não conseguem aprender a falar, escrever, desenhar ou realizar simples brincadeiras.

A família envia as crianças com TEA para a creche ou escola, sem que elas consigam desenvolver a comunicação verbal ou não verbal, sem controle dos impulsos e mudanças de emoções.

A família é o alicerce que o indivíduo com TEA precisa para motivar suas interações, motivar suas mudanças de comportamentos e ações, ajudando-o a construir suas emoções através das reações emocionais vivenciadas em um ambiente alegre e afetivo. Através do abraço, beijo, do ouvir, sentir, do passar a mão no cabelo, dar as mãos etc, estimulando-os a responder positivamente a estes gestos de carinho. Sabemos que não será assim tão fácil para o autista corresponder aos afetos, mas a afetividade é o estímulo que gera a aprendizagem através das emoções, e, necessária para que a criança autista avance diante de tantas dificuldades que se apresenta durante seu desenvolvimento humano.

2.5. O Autismo e a Educação Especial

De acordo com Rodrigues; Spencer (2015, p. 70), “Educação Especial é uma modalidade terapêutica norteada por concepções, metodologias e técnicas fundamentadas na Psicologia, na Pedagogia, na modificação de comportamento e na terapia de linguagem”. A Educação Especial para o indivíduo com TEA, na visão inclusiva, possui conceitos de uma política de ensino estruturado, eficiente e eficaz no tratamento dos mesmos, mas que está aberto as mudanças.

Segundo Cunha (2017), a Educação Especial recebeu maior destaque na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. No capítulo V que fala sobre a Educação Especial diz o seguinte:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades de clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. §3º A oferta da educação especial, dever

constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Conforme Art. 59 é assegurado a pessoa com deficiência, pelos sistemas de ensino, currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender suas necessidades.

Atualmente, pautado nas Leis, a pessoa com deficiência, usufrui de seus direitos como cidadão e de políticas educativas para sua aprendizagem, todavia, para que esses requisitos venham ser respeitado na íntegra, a escola precisa de organização em relação a diversidade dos alunos, ter condições apropriadas para seus professores trabalharem de acordo com as necessidades dos alunos e a atualização e capacitação de seus profissionais para que se tenha uma aprendizagem com resultados positivos.

Ainda segundo Cunha (2017 p. 99), a escola tem que estar atenta quanto a forma de atendimento dessa criança com deficiência, “Faz-se necessário observar que uma criança com autismo, que frequenta somente a classe especial em uma escola inclusiva, tem sua potencialidade de socialização severamente limitada”. Cunha chama a atenção para a necessidade de a criança com deficiência frequentar a classe regular e fazer parte da diversidade discente, e também a escola comum com a ajuda de profissionais especializados para a integração da criança.

2.6. A Escola Inclusiva: Ambiente e capacitação dos professores

Conforme Alves “incluir é abranger, compreender, envolver, implicar, acrescentar e somar. Portanto, que fique compreendido que qualquer indivíduo pode ser incluído, pois nós podemos e devemos envolvê-lo, implicá-lo, juntando-o a qualquer outro ser para somar o seu acréscimo a ambos” (2012, p. 19). Inclusão, é saber respeitar o indivíduo em todos os seus aspectos, e com a criança com deficiência não é diferente, devemos respeitá-la, motivá-la a se integrar com “outros” e possibilitar meios necessários para a aprendizagem.

A inclusão escolar requer para a pessoa com deficiência, um ambiente inclusivo saudável, agradável, organizado, com estruturas apropriadas além dos

recursos pedagógicos diferenciados. O aluno deve encontrar uma sala de aula prazerosa e um ambiente alegre, onde lhe proporcione prazer em aprender. Na maioria das vezes, presenciamos a inclusão de um modo completamente equivocado, onde em uma sala de Ensino Regular encontramos, por exemplo, uma criança com TEA separada das demais, isolado da turma, desenhando, rabiscando, ou simplesmente sem nada fazer. Na realidade, esse aluno continua isolado, nada de inclusão.

Este aluno precisa e deve fazer parte do processo curricular da escola e ser inteirado com os demais coleguinhas de classe. É muito importante para o aluno, encontrar uma escola estruturada, onde se sintam acolhidos naturalmente pela escola, pela professora e pelos demais alunos. A professora é o incentivo para que o aluno com deficiência se sinta incluído e não excluído da sala de aula.

[...] Todavia, os problemas da educação não podem ser resolvidos tão somente equipando e atualizando as salas de aula, atendendo às demandas da pós-modernidade, mas deve-se propor uma nova perspectiva de atuação docente para podermos enfrentar o descompasso que há entre o modelo pedagógico emergente e o modelo hegemônico que se institucionalizou na escola através dos anos (CUNHA, 2017, p. 117).

A professora é parte fundamental na inclusão. Ela tem que entender verdadeiramente o que é inclusão. Tem que saber incluir esse aluno com atitudes e ações positivas. Saber respeitar suas limitações e acima de tudo, ter um olhar individualizado e perceptivo para suas habilidades cognitivas. Além disso, é essencial o olhar afetivo dos professores nos espaços de aprendizagem para que haja construção de conhecimentos, pois conforme Cunha (2017, p. 117), “o aluno não pode mais ser excluído da construção da sua aprendizagem, pois aprende nas trocas no mundo afetivo e social, ao mesmo tempo em que se torna interlocutor na aquisição de conhecimento.”

Ainda segundo Cunha (2017), educamos por amor, nossa maior fonte de inspiração e todo professor que é dedicado, que ama o que faz enfrentam desafios no processo ensino aprendizagem, e, com o apoio dos pais são estimulados a avançarem e a reavaliarem sua prática pedagógica, buscando

melhorar sua formação, se atualizando nos estudos e pesquisas a fim de alcançar seus objetivos no processo ensino aprendizagem na educação inclusiva.

No caso de crianças com TEA, a escola deve tornar possível a autonomia, que é muito importante na educação de crianças com TEA. O principal objetivo do professor é trabalhar a independência dessa criança, desenvolver várias condições educativas em um ambiente preparado para realização das atividades. Essas atividades ajudarão a criança com TEA a se tornar uma pessoa independente nas tarefas do dia a dia como: escovar os dentes, tomar banho, vestir-se, fazer as refeições etc.

Conforme Cunha (2017, p. 100), “A sala de aula representa para o professor a sua prática. Implica o exercício do conhecimento que demanda o trabalho e a ação, contrapondo-se à presença amorfa de um ofício apenas burocrático.” Isto é, Inclusão gera a interação do professor com os alunos fazendo uso de sua capacitação e respeitando as habilidades de cada aluno exercendo um ensino pautado no amor, no compromisso e na alegria de estarem sempre buscando e descobrindo novos meios de avanço e sucesso do trabalho com crianças com TEA.

Para que o professor tenha um melhor aproveitamento das propostas pedagógicas segundo Cunha (2017), deve estimular a percepção da criança com TEA, que ajudará o desenvolvimento cognitivo do mesmo. Os aspectos a serem observados pelos professores são:

- ✓ Capacidade Sensorial: Existe uma hipersensibilidade aos estímulos do ambiente exterior e uma pungente busca por sensações. O tato, a audição e a visão são campos perceptivos extremamente sensíveis. Ex.: audição - ora não suportam barulho, ora são atraídos por ruídos; tato - ativo interesse em tocar os objetos insólitos ou levá-los à pele; visão – ficam horas observando um pequeno detalhe no ambiente.
- ✓ Capacidade Espacial: Em decorrência da característica fragmentação da percepção visual, a habilidade espacial torna-se limitada, fixando detalhes menores em detrimento da consciência global. Ex.: O autista atravessa uma rua sem atentar se há carros em movimento, por sua atenção estar em um

objeto do outro lado da rua.

- ✓ Capacidade de simbolizar: A carência de brincadeiras de teor imaginário e de “faz de conta” denota o distúrbio da simbolização. Em razão disso, o autista não vê função em muitos objetos. Não interage com as pessoas, inclusive com os pais, gerando problemas de cognição, com reflexos na fala, escrita e etc.
- ✓ Subjetividade: Construir uma ideia a respeito do que o outro pensa, compreender sentimentos, expressões de tristeza e amor, ou perceber o sentido e a subjetividade das ações. Ex.: O autista encontra grande dificuldade para organizar informações subjetivas que possibilitem o entendimento dos fatos implícitos e das intenções.
- ✓ Linguagem: A linguagem para a comunicação social demanda, em sua essência, a abstração e a codificação e, por isso, ela se torna extremamente literal e desprovida de símbolo no universo autístico. O autista encontra grande dificuldade para dar sentido a linguagem e utilizá-la para fins de comunicação.
- ✓ Cognição: Piaget afirma que conhecer é interagir. Vigotsky observa que, no cruzamento das esferas individual e social do indivíduo, encontra-se a sua representação mental. No autismo, há a limitação de alguns progressos cognitivos naturais em razão da dificuldade de interação social e de comunicação, além da incidência de atividades restrito repetitivas.
- ✓ Estereotípias: São características bem visíveis e ativas no autismo. Carecem de avaliação do professor ou do psicopedagogo, a fim de descobrir quais os mecanismos que deflagram sua ocorrência, com o objetivo de ampliação dos recursos educativos pertinentes a cada educando e a cada situação.
- ✓ Psicomotricidade: A criança com TEA tem comprometimento na coordenação motora, visória motora, na fala, na manutenção do equilíbrio do corpo e lateralidade que podem acarretar problemas de ordem espacial e se a criança não conhecer seu corpo, ela terá dificuldades de percepção, prejudicando sua interação com o meio.
- ✓ Socialização: A criança com TEA tem dificuldades de interação, demora a se envolver com o meio, prejudicando sua convivência social, sua fala, linguagem, não tem capacidade de imaginação além de afetar sua memória e desenvolvimento cognitivo.

- ✓ Afeto: Devido ao seu isolamento, por se fecharem dentro de si, as crianças com TEA sentem grandes dificuldades em reconhecer os sentimentos e afetos que as outras pessoas passam para eles. Eles não conseguem expressar sentimentos quando recebem carinho de alguém, não entendem as expressões afetivas, faciais, gestuais ou vocais.

É fundamental que o professor tenha um olhar observador para estes aspectos em seus alunos com TEA para ajudá-lo a fazer uma leitura do mundo exterior e auxiliá-lo a vivenciar experiências com as descobertas através das sensações e percepções no processo ensino aprendizagem. O professor é peça fundamental neste processo. Se o educador formar um vínculo afetivo com o aluno com TEA, este, com certeza, terá um melhor aproveitamento em todos os aspectos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O autismo é uma síndrome que afeta o desenvolvimento da comunicação, socialização e comportamento e pode se manifestar de forma leve à severa e para entender os desafios que um aluno com TEA enfrenta, o professor precisa estar atento as mudanças de comportamentos, a falta de interação e comunicação e atitudes repetitivas, para que sejam tomadas as devidas providências em relação à inclusão deste aluno na escola. O aluno com autismo é também um aprendiz, não precisa ser tratado diferente dos demais como um doente, e sim, ter um tratamento afetivo e suas habilidades e potencialidades reconhecidas pelos familiares e professores para melhor aproveitamento de sua aprendizagem. Para efeito de um aprendizado eficaz, o aluno com TEA precisa que sua concentração e atenção sejam estimuladas além da interação com os demais, de preferência com atividades elaboradas em grupos, respeitando sempre a temporalidade dos alunos com TEA.

Inclusão é saber respeitar o outro possibilitando e dando condições de aprendizagem, integrando-o no social. Infelizmente, ainda encontramos preconceitos por toda parte em relação ao indivíduo portador de necessidades

especiais A sociedade precisa e deve mudar suas atitudes e comportamentos, isto é, apoiar e ajudar para que este indivíduo desenvolva suas potencialidades e habilidades. As escolas na maioria das vezes, não contam com profissionais capacitados e habilitados para receber uma criança com TEA e oferecer uma inclusão da melhor forma possível. Muitos profissionais da área pedagógica, mesmo sem recursos da escola, buscam meios e conseguem fazer a inclusão de seus alunos com TEA, sendo bons exemplos no processo de inclusão da escola regular.

A contribuição da escola/família no autismo é de suma importância para o desenvolvimento e avanço do aluno com TEA a superar os problemas de aprendizagem a partir da afetividade e dos estímulos, fontes para se obter resultados positivos em seu cognitivo, social e emocional levando o aluno com TEA a construir seu próprio conhecimento, a agir com autonomia contribuindo assim para melhoria de sua autoestima, ocasionada pela dificuldade de aprendizagem e por não conseguir se integrar socialmente.

A criança autista necessita de acompanhamento familiar e especializado, pois seu desenvolvimento acontece de maneira lenta e exige paciência por parte dos pais e dos educadores. Assim sendo, este acompanhamento no autismo, tem fundamental importância para o crescimento social, emocional e intelectual da criança. O compromisso escolar frente a família, escola e aluno, deve ser ético, profissional e acima de tudo, pautado na afetividade, pois, a afetividade é o caminho para uma aprendizagem de qualidade.

REFERÊNCIAS

ACAMPORA, Beatriz e Bianca. **Psicopedagogia Institucional: Guia Teórico e Prático** Rio de Janeiro Editora Wak 2017

ACAMPORA, Bianca. **Neuropsicopedagogia: a interlocução entre Neurociência e aprendizagem.** in: PEDRO Waldir (organizador) Guia Prático de Neuroeducação: Neuropsicopedagogia, Neuropsicologia e Neurociência. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2017

ALVES, Fátima. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**: Rio de Janeiro: 5ª edição Editora Wak. 2012.

BOSSA, Nádida A. **A Psicopedagogia no Brasil**: Contribuições a partir da prática. Porto Alegre Artmed 2000.

CANCINO, Miguel Higuera. **Transtornos do Desenvolvimento e da Comunicação**: Autismo – estratégias e soluções práticas 2ª edição Rio de Janeiro Editora Wak 2015

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e Práticas Educativas na Escola e na Família**. Rio de Janeiro: 7ª edição Editora Wak 2017

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem** Porto Alegre Editora Artmed 1985.

Portal Educação: Trajetória Histórica da Psicopedagogia no Brasil <https://www.portaleducação.com.br/> Publicado em 23/04/2013 - acesso em 2022.

RAMALHO, Danielle Manera. **Psicopedagogia e Neurociência: Neuropsicopedagogia e Neuropsicologia na prática clínica**. Rio de Janeiro Editora Wak 2015 RODRIGUES, Janine M. Coelho e SPENCER Eric. **A Criança Autista: Um estudo Psicopedagógico**. Rio de Janeiro Editora Wak 2ª edição 2015.

ROMERO, Priscila. **O Aluno Autista: Avaliação, inclusão e mediação** Rio de Janeiro Editora Wak 2016.

SALVADOR, Nilton. **Autistas...Os Pequenos Nadas**. Rio de Janeiro Editora Wak 2015.

TIBA, Içami. **Pais e Educadores de Alta Performance**. São Paulo Editora Integrare, 2012.

ETNOMATEMÁTICA: SUA IMPORTÂNCIA PARA UM PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM SIGNIFICADO SOCIAL E CULTURAL

Alciene Lopes dos Santos¹⁹
Ana Maria Vieira da Silva²⁰
Maria Luiza da Silva Ribeiro²¹
José Bráz Serra Silva²²

RESUMO

A etnomatemática constitui atualmente uma tendência essencial na introdução do ensino da matemática estigmatizada com qualificações como difícil, de compreensão complexa, distante dos processos cotidianos e culturais devido ao seu alto nível de abstração. O objetivo do estudo consiste analisar pesquisas relacionadas aos estudos etnomatemáticos associados ao ensino e aprendizagem de matemática em relação ao discernimento dos alunos. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, descritiva, embasada na dissertação de mestrado intitulada: ETNOMATEMÁTICA ELO ENTRE O ENSINO APRENDIZAGEM NA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ CARLOS MARTINS MESTRINHO NO MUNICÍPIO DE ITACOATIARA/AM-BRASIL, NO PERÍODO DE 2020-2021. O mundo atual na ordem social, cultural e científica se volta cada vez mais para uma perspectiva antropológica que exige uma virada em todas as ciências, portanto, é necessário identificar as dificuldades na contextualização sociocultural dos locais de trabalho, o estado das várias disciplinas científicas para este trabalho como é o caso da Matemática. Isso requer a organização e projeção de estratégias de capacitação em professores com fundamentos e habilidades em um processo de ensino-aprendizagem com significado social na tipificação de contextos educacionais culturais onde a experiência cultural que efetivamente aproxime o conhecimento científico do conhecimento popular e aumente o interesse pela ciência. Assim, o resultado do estudo apontou a importância da etnomatemática como recurso em sala de aula e para as atividades didático-pedagógica dos professores desta ciência a partir do diagnóstico e das características socioculturais dos alunos.

¹⁹ **Graduação:** Licenciatura Plena em Matemática, UFAM - Universidade Federal do Estado do Amazonas; **Pós-graduação:** Educação Matemática, UEA - Universidade Estadual do Amazonas - **Mestrado:** Ciências da Educação, UNIDA - Universidad de la Integración de las Américas.

²⁰ **Graduação:** Pedagogia - Universidade Federal do Amazonas - UFAM, Letras - Universidade Estadual do Amazonas - UEA. **Pós-graduação:** Alfabetização - Universidade Federal do Amazonas – UFAM; Gestão Escolar - Universidade Estadual do Amazonas - UEA, Língua Portuguesa - Faculdade Tahirih. **Mestrado:** Ciências da Educação, UNIDA - Universidad de la Integración de las Américas.

²¹ **Graduação:** Ciências Naturais, UFAM- Universidade Federal do Amazonas; **Pós-graduação:** Gestão Escolar, UEA - Universidade do Estadual do Amazonas. **Mestrado:** Ciências da Educação, UNIDA - Universidad de la Integración de las Américas.

²² **Graduação:** Ciências Biológicas, ISES – Instituto Santareno de Ensino Superior. **Pós-graduação:** Educação Ambiental, UFPA – Universidade Federal do Pará. **Mestrado:** Ciencias de la Educación, UNIDA – Universidad de la Integración de las Américas.

Palavras-chave: Etnomatemática. Ensino/Aprendizagem. Matemática. Contextos Culturais Educacionais.

ABSTRACT

Ethnomathematics is currently an essential trend in the introduction of the teaching of mathematics stigmatized with qualifications as difficult, complex to understand, distant from everyday and cultural processes due to its high level of abstraction. The aim of the study is to analyze research related to ethnomathematics studies associated with teaching and learning mathematics in relation to students' discernment. A descriptive bibliographic research was carried out, based on the master's dissertation entitled: *ETHNOMATHEMATICS LINK BETWEEN TEACHING LEARNING AT JOSÉ CARLOS MARTINS MESTINHO STATE SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF ITACOATIARA/AMBRASIL, IN THE PERIOD OF 2020-2021*. The current world in the social, cultural and scientific order is increasingly turning to an anthropological perspective that demands a turn in all sciences, therefore, it is necessary to identify the difficulties in the sociocultural contextualization of workplaces, the state of the various scientific disciplines to this work as is the case of Mathematics. This requires the organization and projection of training strategies for teachers with foundations and skills in a teaching-learning process with social meaning in the typification of cultural educational contexts where cultural experience that effectively brings scientific knowledge closer to popular knowledge and increases interest in science. Thus, the result of the study pointed to the importance of ethnomathematics as a resource in the classroom and for the didactic-pedagogical activities of the teachers of this science, based on the diagnosis and sociocultural characteristics of the students.

Keywords: Ethnomathematics. Teaching/Learning. Math. Educational Cultural Contexts.

1. INTRODUÇÃO

No final do século XX e início do século XXI, um amplo debate sobre as mudanças educacionais no ensino da matemática ocorreu em diferentes países da América Latina e da Europa, estes a partir de uma perspectiva que viabiliza alternativas para a melhoria da qualidade da Educação. Em um nível geral, os achados mostram um impacto do contexto nas competências que envolvem processos na área de matemática; no entanto, às vezes não são levados em conta

pelos professores que atuam pedagogicamente em ambientes culturalmente diferenciados.

A abordagem etnomatemática surge como produto do diálogo interdisciplinar entre matemática, antropologia e ciências da educação como proposta de conceituação da matemática escolar a partir dos contextos sociais, culturais e linguísticos em que os alunos vivem. Desta forma, a etnomatemática foi definida por D'Ambrosio (2010, p. 45) como "práticas atribuídas a grupos culturais identificáveis", como sociedades nacionais e tribais, grupos de trabalho, crianças de uma determinada faixa etária, classes profissionais, etc. Inclusive seus jargões e modos de expressão. Dessa forma, pode-se compreender que a base cultural do currículo de matemática proposta por D'Ambrosio (2010) considera que a geração, transmissão e disseminação do conhecimento são a ponte entre os comportamentos individuais, sociais e culturais.

No campo da matemática com ênfase na interculturalidade, é importante reconhecer também as contribuições de Mello (2017), ao estabelecer alguns critérios básicos para desenvolver matemática culturalmente relevante no contexto da educação formal. Assim, compreender, valorizar e contribuir para sistematizar o conhecimento matemático e os processos de aprendizagem de um determinado povo, como entender e usar sua língua materna, para finalmente projetar, desenvolver e aplicar materiais educativos com base nos recursos, conhecimentos e habilidades do grupo social, são considerados os elementos básicos que permitiriam o desenvolvimento em um contexto educacional que pelo menos potencialize dois aspectos relevantes: o reconhecimento e o respeito ao contexto social ao qual se pertence e a compreensão das diferenças em torno do que a matemática ou os processos matemáticos simbolizam um para o outro.

Na perspectiva do reconhecimento da diferença sociocultural e da relevância de considerar essa variável na construção de novos cenários educacionais para a matemática escolar, esta revisão de literatura concentra seus esforços em categorizar os principais caminhos de pesquisa, juntamente com seus propósitos e resultados, a fim de ser composto como um documento de síntese que dá suporte ao trabalho de pesquisadores que estão tratando do assunto.

Com o intuito de contribuir para o processo educacional, o presente estudo busca analisar a relação da Etnomatemática com a mudança cultural na disciplina de matemática, sabendo a importância de compreender os conceitos; O objetivo desta revisão bibliográfica é analisar pesquisas relacionadas aos estudos etnomatemáticos associados ao ensino e aprendizagem de matemática em relação ao discernimento dos alunos a partir dos quais essas investigações se desenvolvem. Assim, o propósito é compreender os problemas de pesquisa que são abordados e as principais conclusões que os dados reportam até o momento.

2. INTRODUÇÃO DA ETNOGRAFIA NA MATEMÁTICA

A origem da palavra Etnomatemática está ligada à entrada da etnografia em todos os campos científicos e ao interesse dos professores de matemática por esta ciência pela possibilidade que oferece de facilitar os processos de ensino-aprendizagem. A palavra etno segundo D'Ambrosio (2010), em sua complexidade cultural histórica, social e científica marca a denominação desse tipo de estudo e proporciona a possibilidade que oferece de facilitar processos de ensino-aprendizagem em contextos específicos.

O exercício de aplicar a etnografia segundo Mello (2017), às ciências exige a introdução de novos aprendizados com cuidado, dedicação e sentimento, com alta potencialidade metodológica, a partir da experiência construída e transmitida em uma prática docente que expressa o social significado do conhecido ao desconhecido, do seguro ao inseguro, do claro ao escuro, do manifesto ao oculto.

Introduzir a etnografia na matemática, para D'Ambrosio (2010), consiste na construção de um universo particular, de palavras, gestos e emoções, onde é possível a intercomunicação do «nós» com os «outros», onde podemos brincar e falar e o que dizemos e trazem para as práticas da matemática, principalmente para o seu aprendizado.

Conforme Costa (2017), trabalhar com o etno nas ciências matemáticas significa construir um universo de comunicações de aprendizagem onde é preciso

criar, inventar, imaginar, sonhar em unir, resolver o desconhecido e os processos complexos do cotidiano. É importante que esse universo de aprendizagem seja construído entre dois, os saberes tradicionais dos professores e dos alunos numa perspectiva horizontal e tenha como centro as práticas humanas e seus níveis de resolução.

De acordo com Mello (2017), estudar os conteúdos da Etnomatemática como expressão do comportamento humano a partir de uma perspectiva cultural, inclui em primeiro lugar a análise das estruturas das relações sociais a partir de sua relação com o meio cultural e simbólico que as circunda e as determina, seus processos diversos e heterogêneos, a multiplicidade de situações, objetos, fatos, alternativas, vicissitudes, medidas, avaliações, entre outros que requerem recursos matemáticos que, quando aplicados, permitem resolver situações cotidianas expressas em um mundo simbólico e transferências de conhecimento.

Esse aspecto é uma grande oportunidade para trabalhar e expressar quantitativamente as diferentes expressões culturais e os significados sociais das práticas que podem ser utilizadas nas ações didáticas da Etnomatemática com o uso da ação da lógica, da imanência, para trabalhar o desconhecido a partir do conhecido; possibilidade oferecida pela etnografia ao estudo e ensino da matemática a partir do uso do conhecimento matemático.

O mais comum é que nas propostas pedagógicas, o conhecimento etnomatemático não ultrapasse o nível de motivação ou contextualização para a aprendizagem dos conteúdos escolares, nesse sentido Ávila (2014) afirma, por exemplo, que deve ser levado em consideração o aprendizado de matemática em diferentes contextos, tanto comunitário, nas atividades de brincadeiras, culturais, ou a festas locais; mas que tal conhecimento na realidade não é realmente incorporado como base das propostas didáticas ou dos processos de aprendizagem específicos que devem ser promovidos junto aos alunos.

Em outras palavras, Ávila (2014, p. 26) discorre que a ligação entre a matemática que circula na comunidade e aquela que é ensinada na escola, apesar de estar no centro das intenções de formação de professores, ainda permanece um problema em aberto. É importante, portanto, oferecer informações sobre

como os professores concebem o conhecimento etnomatemático e como eles integram os dois tipos de conhecimento que são solicitados a harmonizar no ensino; propor algumas reflexões a partir dessas informações e fazer recomendações para o desenvolvimento curricular e a formação de professores.

[...] Trabalhar com a etnomatemática permite trabalhar com o homem individual, seus mundos internos irredutíveis, com o homem cultural, a partir das referências que compõem os diferentes grupos e suas distinções enquanto termos sociais (ÁVILA, 2014, p. 29).

Para o homem que transcende o saber, os números, as técnicas, o saber singular simboliza a existência e o sentido do grupo ao qual pertence e que necessita do que é quantificável nos processos avaliativos, dá sentido às suas práticas e inter-relações, entendidas como um conjunto de bens comercializáveis, relações comunicáveis e compreensíveis.

A esse respeito Ávila (2014) afirma: “Alan Bishop afirmou há algum tempo que todos os povos geraram conhecimento matemático realizando seis tipos de atividades: a) contar; b) localizar; c) medida; d) projeto; e) brincar; f) explicar.” Com isso, este autor mostra que a matemática faz parte da atividade humana, faz parte de seus processos intrínsecos e se mostra como um fenômeno pancultural.

O termo de etnomatemática criado por D'Ambrosio (2010, p. 65), retomado por outros pesquisadores, serviu posteriormente para se referir diretamente a: "O conjunto de saberes produzidos ou assimilados por um grupo sociocultural indígena: contar, medir, organizar espaço e tempo, projetar, estimar e inferir, válidos em seu próprio contexto". Etnomatemática, segundo a análise do autor adquiriu diversos significados, inclusive o de programa de pesquisa.

Costa (2017) afirma que atualmente o uso do conhecimento prévio dos alunos como estratégia de ensino, uma necessidade de ensino após as viradas antropológicas da ciência, torna necessário retomar uma de suas funções: que as crianças usem os conhecimentos que já possuem para resolver determinados problemas e, a partir de suas soluções iniciais, comparar suas formas de solução para fazê-las evoluir para os procedimentos e formulações típicas da matemática convencional.

[...] A sua complexidade deve ser analisada e debatida de forma apreendida e captada a partir das realidades locais e comunitárias, pretende-se entrelaçar conhecimentos matemáticos "local", "comunitário" e "escola" que permita legitimar o primeiro e potencializar o segundo e a partir do experiências estudadas e investigadas ainda não há "o conhecimento necessário, nem em termos de conhecimento local, nem em termos de uma didática intercultural da matemática (ÁVILA, 2014, p. 44).

É preciso entender isso na projeção e a educação matemática intercultural exige, entre outras coisas, que os contextos e realidades sejam considerados no tratamento dos conteúdos curriculares, os pontos de partida dos membros da comunidade devem ser identificados, seus conhecimentos inventariados previamente. Saber como circulam nas comunidades e as estratégias específicas úteis para sua incorporação produtiva na escola (DOMITE, 2018).

Segundo Costa (2017), deve se basear na ocorrência de experiências concretas, visíveis, acessíveis, úteis e com grande potencial de socialização, de fatores e dimensões que possibilitem o desenvolvimento e a experimentação de formas didáticas e principalmente do vínculo escola-matemática local e comunitária, que deve ser inventariado e resgatado para dar a conhecer aos alunos.

Sem os conhecimentos prévios dificulta o uso da etnomatemática no desenvolvimento de currículos e programas de ensino, bem como no planejamento do processo ensino-aprendizagem e, portanto, o problema pedagógico envolvido - a partir de conhecimentos prévios - nos tempos atuais no campo da matemática. O ensino deve ser baseado nas experiências e conhecimentos prévios dos alunos para alcançar uma aprendizagem significativa.

[...] A etnomatemática permite usar em sua didática no jogo das relações sociais em sua unidade, na diversidade da contemporaneidade atual, por isso é mais necessário do que nunca, a etnomatemática permite desde a didática se adaptar às mudanças dos homens, os grupos e comunidades segundo as modalidades de simbolização ou dessimbolização geradas por códigos sociais, culturais e matemáticos (ÁVILA, 2014, p. 48).

A etnografia aplicada à matemática gera uma ação ligada ao conhecimento e transferência cultural da matemática, oferecendo-lhes onde há uma riqueza à vida cotidiana e às práticas humanas para explicar as particularidades de seus mundos, suas visões, suas formas de intervir, permite assumir aspectos como

como resiliência, compreensão das adaptações abordando as escalas nas suas mais diversas dimensões na simbiose do quantificável e do qualitativo, este será um grande motivo para que indivíduos, grupos e comunidades se aproximem sem medo e preconceito da matemática (DOMITE, 2018).

E para tanto deve ser apresentadas questões que constituem elementos metodológicos para o diagnóstico e uso do conhecimento matemático popular e sua incorporação na matemática convencional, são elas: Como identificar o conhecimento matemático que circula nas comunidades locais, o conhecimento tradicional ainda sobrevive? como os formadores e educadores o percebem? Quais saberes ou quais devem ser identificados, analisados e selecionados para levar para a escola? Por que é necessário trazê-los e como utilizá-los? Como preparar professores para sistematizar a identificação dos saberes matemáticos populares? Se prepararam para aplicar uma didática que na formação que recebem só é estabelecida e regulamentada?

A etnomatemática tem despertado o interesse de diversos pesquisadores e professores da área de didática da matemática, na busca de soluções para os problemas de seu ensino, e é de grande ajuda aos membros da comunidade de professores ao incorporá-la ao resolução dos problemas porque surgem na vida cotidiana nos contextos econômico, político, social e cultural, demonstram as possibilidades e probabilidades do conhecimento matemático para satisfazer e oferecer respostas contextualizadas, intimamente ligadas ao uso do conhecimento matemático. D'Ambrósio (2005) define Etnomatemática como:

[...] um programa que tenta explicar os processos de geração, organização e transmissão do conhecimento em diversos sistemas culturais e as formas interativas que a aprendizagem ocorre em três processos, pois é a arte ou técnica de explicar, de conhecer, de compreender, em diversos contextos culturais (D'AMBRÓSIO, 2005, p. 5).

Segundo Domite (2018), a etnomatemática como ação didática requer a capacidade do corpo docente para elaborar, projetar e estudar as formas e meios pelos quais números, conceitos matemáticos, problemas, soluções, demonstrações, entre outros, emergem e são expostos nas diferentes culturas e grupos, de acordo com as necessidades, aprendizados, problemas e necessidades

da vida cotidiana. Em outras palavras, espera-se que os alunos identifiquem e recuperem os saberes tradicionais da comunidade em que a escola está inserida.

Para Costa (2017), é necessário que os professores investiguem e determinem as condições do contexto em que atuam e proponham estratégias para seu tratamento didático e conexão com os saberes escolares, a fim de alcançar uma aprendizagem mais significativa da matemática.

[...] É fácil perceber que tal proposta implica uma grande complexidade técnica e conceitual que dificilmente pode ser colocada em prática se várias condições não forem atendidas, inclusive a orientação de um consultor experiente no assunto (ÁVILA, 2014, p. 26).

Para o desenvolvimento das atividades, os professores devem ter conhecimento sobre as atividades produtivas da comunidade onde está seu local de trabalho e sobre aquelas atividades que envolvem matemática. A partir da análise das informações, fica evidente que o conhecimento matemático local identificado por todos os professores está relacionado aos instrumentos, unidades e formas de medição típicas do local e das práticas com conhecimentos prévios vinculados à medição; atividades de compra e venda e sistemas de contagem e cálculo típicos das comunidades e diferentes daqueles utilizados de acordo com as experiências da cultura popular e comunitária.

A partir de sua função, mendes (2018) coloca que a etnomatemática também mostra a falta de conexão entre o ensino e a realidade sociocultural dos alunos, a falta de material didático adequado que promova o interesse pela disciplina, a falta de programas curriculares nas escolas e o desinteresse por falta de conhecimento do uso da matemática, bem como a imposição de programas de ensino verticalizados com objetivos e conteúdos que não deixam espaço para o professor utilizá-los, falta de uma relação teórica prática entre o conteúdo abordado nas aulas e as atividades desenvolvidas pelos alunos da comunidade em suas atividades diárias.

De acordo com Domite (2018), a falta de material bibliográfico para professores e alunos é também um entrave, do domínio dos conhecimentos matemáticos por parte dos professores formados nas áreas específicas que

assumem, a falta de condições nas infraestruturas, de metodologias adequadas para orientar o professor na direção do processo de ensino-aprendizagem.

No mundo atual, Domite (2018) coloca que especialmente em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, a etnomatemática alcança maior utilidade, principalmente naquelas comunidades onde ainda mantêm tradições ancestrais, como é o caso das comunidades marítimas, com práticas socioculturais específicas que exigem conhecimentos de matemática para suas práticas e exigem a resolução de problemas essenciais da comunidade.

Conforme Mendes (2018), de uma perspectiva antropológica, baseada em grupos e comunidades aplicada à matemática, promove-se uma maior motivação para a aprendizagem pela incorporação dos conteúdos, pela valorização das tradições culturais do conhecimento matemático transmitido e utilizado pelas várias gerações e de acordo com suas perspectivas de desenvolvimento que garantem a utilidade do sentido e do mundo simbólico das comunidades e sua presença nos modos de vida.

Para Domite (2018), os adeptos da etnomatemática precisam criar um método de análise etnográfica, ou seja, por um lado, documentar por escrito e graficamente o processo de produção desses produtos, pois pertencem a uma microcultura.

O uso da didática da matemática para transmitir e consolidar saberes populares e comunitários como centro das vivências de sujeitos de identidade, costumes de comunidades que precisam ser visualizados e trabalhados a partir do cotidiano trabalhado; esses conteúdos identitários constituem um valioso material que pode ser utilizado na projeção da etnomatemática, especialmente no ensino fundamental e médio.

Segundo Souza (2015), a etnomatemática se apresenta como uma área que integra diversos saberes matemáticos locais, constituídos pelas atividades e pelas ações que elas geram. Por exemplo, as medidas de distância, profundidade, uma contagem simples, mas importante, que gera conhecimentos essenciais que

influenciam sua atividade, muito aprendida com a experiências desde a mais tenra idade.

Para Mendes (2018), a compra e venda são atividades do cotidiano que envolvem a matemática identificada pelas crianças, pois seus pais, avós, tios e parentes próximos exigem contas precisas que às vezes usam a calculadora, ou seja, um aprendizado que envolve certas habilidades de cálculo para localizar a matemática da comunidade conhecimento no presente e vinculá-lo de forma privilegiada com ações cotidianas nas mais diversas atividades, mercantis ou de troca, ou seja, como a matemática “vive” nesses contextos.

A formação a partir da etnomatemática segundo Domite (2018), pressupõe contribuir para o saber fazer dos alunos, para a resolução de problemas práticos da vida cotidiana, a apreensão da Matemática como conhecimento social e historicamente construído pelas gerações que a antecederam, principalmente quando se utiliza recipientes, depósitos, embalagens, medidas, volumes, áreas, magnitudes entre outros como parte de suas diversas atividades.

[...] Use o conhecimento popular aprendido empiricamente necessário para sua vida e use-o para demonstrar objetivamente a abstração, o formalismo e o simbolismo do conhecimento matemático. Ao contextualizar esse conhecimento ao ambiente sociocultural dos alunos, distanciamos-lo das consequências negativas do monoensino no processo de ensinar e aprender matemática (DOMITE, 2018, p. 76).

Deve utilizar o conteúdo extraído da experiência existente em atividades, costumes, tradições, alimentação, artesanato, existentes em inventários patrimoniais e socioculturais, com isso o processo de aprendizagem se legitima; a experiência propõe preparar os alunos para sua vida futura, com conhecimentos matemáticos onde os professores, além de ensinar a numeração na língua oficial, também os levarão às equivalências em linguagens e aos conhecimentos que eles relacionam e objetivam em suas atividades cotidianas, sem perder o papel e o lugar do sujeito identitário na confirmação de suas tradições, agora enriquecidas com uma nova visão da etnomatemática (MENDES, 2018).

1.2- Etnomatemática e Aprendizagem

De acordo com a legislação oficial brasileira, a Constituição Federal, em seu artigo 205 (BRASIL, 1988), afirma que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. Neste sentido no decorrer da história começa a surgir modelos de educação, que possam dar o direito da educação a todos, neste processo os PCNs se desenvolveram na educação brasileira como réplica um ensino de primeiro mundo diferente em vários contextos sociais, culturais e econômicos. Para Bandeira:

[...] Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* foram elaborados por uma equipe de educadores (professores universitários, pesquisadores e professores de salas de aula). Inicialmente, a equipe realizou um estudo dos currículos de outros países como Inglaterra, França Espanha e Estados Unidos. Depois, analisou as propostas dos estados e de alguns municípios brasileiros e estudou os marcos teóricos contemporâneos sobre currículo, ensino, aprendizagem e avaliação. No entanto, esclarece Macedo (2001) que apesar de os PCN assumirem uma postura aparentemente alternativa, foram construídos baseados em autores conteudistas, cujas concepções apontam para a importância das disciplinas tradicionalmente conhecidas, sem levar em consideração outros fatores socioculturais (BANDEIRA, 2016 p. 82).

Na educação, estamos vendo um crescente reconhecimento da importância das relações interculturais. Mas, lamentavelmente, ainda há relutância no reconhecimento das relações intraculturais. Ainda se insiste em colocar crianças em séries de acordo com a idade, em oferecer o mesmo currículo numa mesma série, chegando ao absurdo de proporem currículo nacionais. “E ainda maior que absurdo de se avaliar grupos de indivíduos mediante testes padronizados. Trata-se efetivamente de uma tentativa de pasteurizar as novas gerações” (D’Ambrósio, 2020, p. 63).

Neste sentido a Etnomatemática é contrária a todo esse padrão imposto pelos sistemas, mas vemos que a normas de ensino e avaliação são sugestões impostas como o autor comenta “Os sistemas de avaliação pedagógico de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos (FREIRE, 2019 p. 113).

Para D’Ambrósio, o aprendizado é desenvolvido de forma consciente por meio da prática. Como relata, o homem completa seu ciclo de vida não apenas pela motivação animal de sobrevivência, mas subordina esse ciclo à

transcendência, por meio da consciência de saber / fazer, ou seja, o faz porque sabe e sabe por que sabe (D'Ambrósio, 2012, p. 19).

Neste sentido, a aprendizagem do aluno em seu processo de ensino aprendizagem vem se distanciando entre a teoria e a prática, como comenta Diniz-Pereira, num estudo sobre licenciaturas brasileiras... destaca: o “complexo problema da dicotomia teoria-prática, refletido[...] na desvinculação das disciplinas de conteúdo e pedagógicas e no distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola” (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 57 apud MOREIRA, 2018).

Para D'Ambrósio, os valores e os costumes dos povos em suas determinadas culturas em seu discurso devem prevalecer “o respeito as identidades culturais, é um tema muito discutido na educação, educadores muitas vezes até respeitam sem agredir a cultura do aluno, mas mesmo assim a maioria não tem conhecimento suficiente ou são ingênuos em tratar com a dinâmica dessa cultura. E acabam de uma forma ou de outra agredindo e violando valores dessa identidade cultural” (D'AMBRÓSIO, 2020, p. 82)

Os movimentos de reorientação curricular em didática da matemática que estão ocorrendo em todo o mundo, inclusive no Brasil, ainda não têm força suficiente para mudar a prática docente e eliminar o caráter elitista do ensino da matemática e melhorar a qualidade do ensino nessa disciplina. Em muitas salas de aula de matemática, os alunos ainda são treinados para armazenar informações e desenvolver habilidades na execução de manipulações algorítmicas que não afetam suas vidas fora do contexto escolar. Esse ensino ainda é caracterizado por altas taxas de retenção, formalização precoce de conceitos, preocupação excessiva com o treinamento de competências e mecanização de processos sem compreensão (BRASIL, 1998b, p. 19). (BANDEIRA, 2016 p. 74) Do ponto de vista, no sentido dos discursos da Matemática Acadêmica e da Matemática Escolar Knijnik et al comenta que:

[...] A Matemática acadêmica e escolar podem ser pensados como constituídos por (ao mesmo tempo que constituem) essa política geral da verdade, uma vez que algumas técnicas e procedimentos – praticados pela academia – são considerados mecanismos (únicos e possíveis) capazes de gerar conhecimentos (como as maneiras

“corretas” de demonstrar teoremas, utilizando teoremas, axiomas e corolários ou, então, pela aplicação de fórmulas seguindo-se corretamente todos os seus passos), em um processo de exclusão dos outros saberes que, por não utilizarem as mesmas regras, são sancionados e classificados como “não matemáticos” (KNIJNIK et al, 2019, p. 32).

Matemática acadêmica, matemática escolar, matemática camponesa, matemática indígena, em suma: a matemática gerada por grupos culturais específicos pode ser entendida como um conjunto de jogos de linguagem que são gerados em diferentes formas de vida e agregam critérios específicos de racionalidade. No entanto, esses diferentes jogos não têm nem uma essência imutável que os mantenha completamente incomunicáveis entre si, nem uma propriedade comum, mas algumas analogias ou relações - o que Wittgenstein (2004) chama de semelhanças de família.

Os jogos de linguagem são incorporados em uma rede de semelhanças sobrepostas e entrelaçadas que podem variar dentro de jogos específicos ou de um jogo para outro. O conceito de semelhança familiar não pode ser entendido como um fio único que perpassa todos os jogos de linguagem, mas como fios que se cruzam como uma corda e constituem tais jogos (Glock, 1998). Seguindo Wittgenstein (2004), pode-se dizer que critérios de racionalidade são gerados na relação entre jogos de linguagem e semelhanças familiares (KNIJNIK ET AL, 2019, p. 30).

A etnomatemática surgiu quando a universalidade do ensino da matemática na escola foi questionada sem referência ao contexto social, cultural e político e foi feita uma tentativa de tornar visível a matemática de diferentes grupos socioculturais, especialmente aqueles que são subordinados do ponto de vista socioeconômico de vista. No entanto, D'Ambrosio (2004c) reconhece que a matemática ocidental, a partir das civilizações da antiguidade mediterrânea (egípcia, babilônica, judaica, grega e romana), ainda é a espinha dorsal da civilização moderna (D 'Ambrósio apud BANDEIRA, 2016 p. 64).

A capacidade de explicar, aprender e compreender, para enfrentar novas situações de forma crítica, é o aprendizado por excelência. Aprender não é a simplesmente a aquisição de conteúdo, e tarefas enriquecidas de formulas a ser utilizadas nas resoluções de problemas de matemática, mas pode ser ensina nas

escolas em um contexto dinâmico onde tenha significado na aprendizagem do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A etnomatemática tem grande potencial para servir de base para o desenvolvimento de atividades matemáticas com a intenção de colaborar significativamente no processo de ensino e aprendizagem, fundamentalmente na realidade dos alunos para compreenderem sua importância na vida, neste caso ligada às atividades cotidianas das comunidades com suas práticas de atividades cotidianas que elas geram.

Portanto, a educação matemática deve levar o aluno à apropriação dos elementos de sua cultura e à construção de significados socialmente compartilhados, sem deixar de lado os elementos da cultura matemática universal construída pelo homem ao longo da história ao longo dos últimos séculos. Assim, revela-se a necessidade de criar uma ponte entre o contexto cotidiano e a sala de aula, entre a etnomatemática projetando neste ambiente estimulante de aprendizagem. Ao mesmo tempo, focam na necessidade de formar professores da área com as ferramentas adequadas para aplicar a pedagogia no contexto da variabilidade cultural com o foco de conscientizar os educadores sobre os problemas que podem enfrentar neste campo.

REFERÊNCIAS

ÁVILA, A. **A etnomatemática na educação indígena: é assim que se concebe, é assim que se coloca em prática.** Revista Latino-Americana de Etnomatemática, 7(1), 19-49, 2014.

BELLO, S. E L. **A pesquisa em etnomatemática e a educação indígena.** Zetetiké, Campinas/SP, v. 4, n. 6, p. 97-106, jul/dez. 2017.

COSTA, W. N. G. **A etnomatemática da alma A'uwe-xavante e suas relações com os mitos** 2007. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

D' AMBROSIO, Ubiratan; FANTINATO, Maria cecília de Castello Branco (org). **Etnomatemática e história da Matemática**. Niterói, RJ: UFF, 2009.

D'Ambrósio, Ubiratan. **Sociedade, cultura, matemática e seu ensino**. Universidade Estadual de Campinas- Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005

D'AMBRÓSIO, Ubiratan, **Etnomatemática- elo entre as tradições e a modernidade**. - 6. ed., 1. reimp.- Belo Horizonte: Autêntica Editora,2020

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **O programa Etnomatemático: Uma síntese**. Acta Scientia, v.10, n.1, Jan/jun.2008.

DOMITE, Maria do Carmo. **Etnomatemática e formação de professores: no meio do caminho (da sala de aula) há impasses**, XIII CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2019.

KNIJNIK, G.; WANDERER, F.; OLIVEIRA, C. J. de. **Etnomatemática – currículo e formação de professores**. 2.ed. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006

KNIJNIK, Gelsa. **Educação Matemática Exclusão Social e a Política do Conhecimento**. Boletim de Educação Matemática. Ano 14, n. 16.2001.

MENDES, I. A. **Matemática e investigação em sala de aula: tecendo redes cognitivas na aprendizagem**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

SOUZA, Janderson Vieira. **Etnomatemática uma rota epistemológica rumo ao pensamento complexo**, Instituto de Matemática Científica, Programa de Pós-Graduação e Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Pará, 2015.

PROJETO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE
EMEF. 15 DE OUTUBRO

Silvana Carnaúba dos Santos²³

Abdo El Kadri²⁴

José Augusto Soares Abreu²⁵

1. PROJETO: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO –
AEE - ANO /2021

2. OBJETIVO GERAL:

Promover a inclusão e Atendimento Especializado de Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais, na Sala de Recursos Multifuncionais, interagindo com a equipe gestora, com a família, professores da sala de aula regular no intuito de desenvolver o educando em seus aspectos físicos, sociais, cultural, cognitivos, afetivos e motores, através de metodologias que favoreçam o ensino, a interação e a aprendizagem significativa de todos.

2.1. Objetivo Específico:

- ✓ Oportunizar condições de acesso, participação e aprendizado aos estudantes da educação especial de acordo com as necessidades individuais de cada educando;
- ✓ Realizar a flexibilidade das atividades e do planejamento;
- ✓ Oferecer Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos Multifuncional, para alunos com Necessidades Educacionais Especializada, bem como trabalhar em colaboração com os docentes dos alunos dos 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental;
- ✓ Assegurar a inclusão e participação dos estudantes devidamente matriculados em atividades no contraturno e turno;

²³**Graduação:** Licenciatura em Letras Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT Ano de início e fim de curso: 1998/2002. **Pós-graduação:** Educação Especial Nome e na sequência a SIGLA da Faculdade completo: Claretiano Centro Universitário - CEUCLAR Ano de início e fim de curso: 2013/2014. carnauba.edu@hotmail.com

²⁴ **Graduação:** Licenciatura em Pedagogia Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT Ano de início e fim de curso: 2008/2011. **Pós-graduação:** Educação Inclusiva: Portadores de Necessidades Educativas Especiais, Nome e na sequência a SIGLA da Faculdade completo: Faculdade da Amazônia - FAMA Ano de início e fim de curso: 2012/2013.

²⁵ **Graduação:** Licenciatura em Letras Universidade de Cuiabá - UNIC Ano de início e fim de curso: 2008/2011. **Pós-graduação:** Linguística aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa Nome e na sequência a SIGLA da Faculdade completo: Universidade de Cuiabá – UNIC. Ano de início e fim de curso: 2011/2012.

- ✓ Oportunizar no espaço pedagógico as tecnologias assistivas;
- ✓ Promover a interação e inclusão em diferentes contextos e espaços escolares;
- ✓ Possibilitar atividades para aprimoramento de memorização, concentração e atenção;
- ✓ Organizar diversos recursos para escrita, pintura e recorte, aprimorando suas múltiplas inteligências e minimizar as dificuldades motoras;
- ✓ Elaborar sempre que necessário Plano Individualizado articulado ao Plano de Atendimento Especializado.

3. Organização do atendimento:

- ✓ Período de atendimento: fevereiro a dezembro de 2021
- ✓ Frequência: três vezes por semana
- ✓ Tempo de atendimento: 1 hora
- ✓ Composição do atendimento: individual, em duplas ou grupos.

4. Atividades a serem desenvolvidas no atendimento ao aluno:

Elaboração e aplicação de atividades para cada estudante na medida de seus interesses e necessidades que estimulem o desenvolvimento dos processos mentais: atenção, percepção, memória, raciocínio, imaginação, criatividade, linguagem e habilidade, seja para construir uma ideia, resolver um problema ou realizar uma tarefa. As atividades são exploradas, segundo as possibilidades e interesses dos estudantes, através da fala, leitura individual e conjunta, pesquisas, registros escritos, observação, vivências, experimentação, criação e habilidades motoras, trabalhando inicialmente a independência, autonomia e superação das dificuldades nos processos de aprendizagem através da valorização das diferenças e capacidade inicial apresentada.

5. Seleção de materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos:

- ✓ Materiais pedagógicos diversos
- ✓ Materiais pedagógicos adaptados para recursos multifuncionais.
- ✓ Computador
- ✓ Data show
- ✓ Tela digital
- ✓ Tablet
- ✓ TV
- ✓ Tapete
- ✓ Almofadas
- ✓ Mesa sextavado
- ✓ Armário de aço

6. Avaliação dos resultados:

A avaliação será feita no decorrer da aplicação do plano, por ela ser sistemática, contínua e flexível. Acontecerá de acordo com o registro contido no relatório e ficha individual do aluno. Os resultados obtidos serão cuidadosamente analisados para que se prossiga ou se retome as ações praticadas. Serão observados se estão de acordo com os objetivos propostos. Os resultados obtidos servirão como instrumento para a continuação ou não das ações que estão sendo desenvolvidas.

Quando se fizer necessário, ou seja, quando os objetivos não tiverem sendo alcançados o plano será reestruturado, reelaborado com a finalidade de se alcançar as metas planejadas. Se for necessário se estabelecerá novas parcerias, se implementará novos recursos e materiais utilizados como: novos jogos, metodologias e estratégias de aprendizagem, tipo de atendimento, local de atendimento e outros.

7. Avaliação Final:

O referido projeto foi desenvolvido durante o ano letivo de 2021, com atendimento presencial dos estudantes em contraturno e turno, dentro das características pessoais e necessidades individuais de cada um, com avaliação diagnóstica inicial e conforme laudo apresentado no ato da matrícula escolar. A sala de recursos multifuncionais conta com profissionais qualificados, com equipamentos e materiais de apoio pedagógico diversificados, sendo que no ano decorrente houve disponibilidade de qualificação específica aos profissionais da educação e adesão ao Projeto Sala de Recursos/PDDE Estrutura, no qual angariou recursos no valor de R\$ 20.000,00 reais (Vinte mil reais), para a aquisição de equipamentos (computadores, tablet, conjunto de mesa sextavada, tela de projeção, mesa para impressora e microfone) e material de apoio pedagógico (lupa, alfabeto Braille, telas para pintura, pinceis, jogos pedagógicos diversos, livros, entre outros materiais didáticos e adaptados).

Assim sendo, foi instalado na sala multifuncional computadores, tela digital e retroprojetor no intuito de ampliar as possibilidades de aplicabilidade das tecnologias assistivas. O espaço escolar foi trabalhado com interdisciplinaridade oportunizando aos estudantes expressar sua criatividade ampliando seus conhecimentos e habilidades cognitivas e motoras através da arte e paisagismo propiciando uma maior interação e participação entre discentes, docentes, comunidade local e escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192. Acesso em: 26/02/2021

BRASIL. SDHPR - Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência - SNPDP. 2009. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/tecnologia-assistiva> Acesso em 26/02/2021

Ministério da Educação. Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001.

BERCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. CEI. Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre, 2008.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIANTE DA PROBLEMÁTICA ATUAL

Alan Corrêa da Silva²⁶

RESUMO

O sistema de desenvolvimento dominante, com suas políticas neoliberais e abordagens centradas no mercado, contribui para agravar os problemas socioambientais, em um contexto de globalização dos mercados. Por isso, a preocupação com a gestão sustentável do meio ambiente torna imperativa a estruturação de uma Educação Ambiental (EA) que forme e informe sobre esse problema. Nesse sentido, a Educação Ambiental passa a constituir o processo educativo que trata da relação do ser humano com seu ambiente (natural e artificial) e consigo mesmo, bem como as consequências dessa relação. Desta forma, o estudo realizado por meio de uma pesquisa bibliográfica, descritiva e qualitativa apontou como resultado do estudo que a EA deve constituir um processo integral, que desempenha seu papel em todo o quadro de ensino e aprendizagem. Para isso, é necessário estabelecer um processo educativo que questione a relação de qualquer sujeito ou atividade do ser humano, dentro de uma análise da importância ou impacto na vida social e ambiental, como a parte pedagógica e sua essência política.

Palavras-chave. Educação, Meio Ambiente, Sociedade, Globalização E Sustentabilidade.

ABSTRACT

The dominant development system, with its neoliberal policies and market-centered approaches, contributes to aggravating socio-environmental problems in a context of market globalization. Therefore, the concern with the sustainable management of the environment makes it imperative to structure an Environmental Education (EE) that forms and informs about this problem. In this sense, Environmental Education becomes the educational process that deals with the relationship of human beings with their environment (natural and artificial) and with themselves, as well as the consequences of this relationship. In this way, the study carried out through a bibliographical, descriptive and qualitative research showed as a result of the study that EE must constitute an integral process, which plays its role in the entire teaching and learning framework. For this, it is necessary to establish an educational process that questions the relationship of any subject or activity of the human being, within

²⁶ **Graduação:** Licenciatura e bacharelado em Geografia. UNIFAP /Fundação Universidade Federal do Amapá; **Pós-graduação:** Gestão ambiental. FACINTER/Faculdade Internacional de Curitiba. **Mestrado:** Ciências da Educação. UNINTER / Universidad Internacional Trés Fronteras -Paraguai / PY. alan.correa8@gmail.com

an analysis of the importance or impact on social and environmental life, such as the pedagogical part and its political essence.

Key words. Education, Environment, Society, Globalization and Sustainability.

1. INTRODUÇÃO

Em escala planetária, o ser humano está colocando sua vida em risco pela forma como se desenvolvem suas relações com o meio ambiente. Para Jardim (2020), a sociedade é um mundo de grandes desequilíbrios e injustiças, onde a riqueza e o luxo (das minorias) convivem com a mais crua pobreza e miséria (das maiorias), o processo de apropriação, produção e consumo e o explosivo crescimento populacional agravam a situação de a própria biosfera, que está sendo degradada.

A globalização neoliberal segundo Machado (2019), estimula a polarização entre países e setores ricos e pobres, e acentua ainda mais o fosso (econômico, tecnológico, comercial, produtivo) nas esferas nacional e internacional. A complexidade que a globalização imprimiu nas relações entre países e povos, entre o Norte rico e o Sul empobrecido, e a atual crise ecológica tornam urgente a tarefa de explorar novas alternativas.

A atual crise ecológica causada pelo impacto das atividades humanas e do modelo de vida ocidental junta-se a outros sintomas desestabilizadores, como as fraturas econômicas com fortes desigualdades globais nas condições de vida de seus habitantes sociais expressas em exclusões de diferentes signos e cultural, xenofobia ligada à ideia dominante de algumas culturas sobre outras. Mesmo nos espaços do planeta onde não há conflitos armados, aparecem múltiplos indicadores de um certo tipo de guerra, uma guerra do ser humano contra seu ambiente e contra si mesmo (MELO, 2018).

Portanto, os modos de viver, pensar, produzir, valorizar, usar, poluir são o reflexo histórico de um certo nível de desenvolvimento sócio-histórico, com

dinâmica própria, que é aprendida, compartilhada, transmitida socioculturalmente, somada as necessidades e interesses do ser humano, abrange todas as ações humanas: formas de pensar, sistemas de valores e símbolos, costumes, religião, instituições, organizações, economia, comércio e troca, produção, educação, legislação, entre muitos outros aspectos da ação humana, portanto, da criação da cultura (RIOS, 2017).

Os problemas ambientais surgem tanto a nível nacional como internacional, sem poder ser resolvidos, porque os interesses de alguns são colocados à frente das necessidades de todos. Além disso, manifestam-se de forma transcendente e geral, tais como: a deterioração da camada de ozônio, o efeito estufa, as mudanças climáticas, sem que o problema seja palpável para a população e sem a devida participação ativa e decisiva da comunidade com seus problemas.

O atual modelo de desenvolvimento dominante prioriza uma economia insustentável e socialmente injusta, o que nos leva a uma crise de vida na ecosfera. A deterioração socioambiental deve repensar o vínculo entre a sociedade e seu ambiente natural, por meio do desenvolvimento sustentável, e reconhecer a existência de limites ao desenvolvimento social, ao crescimento econômico (produtivo) e à exploração (abuso) dos ecossistemas, dado o estado atual da tecnologia, organização social e a capacidade da biosfera de absorver os efeitos das atividades humanas.

Nesse contexto, uma política educacional abrangente é difícil de ser aplicada porque precisa de poder político (interesses internos e externos) para ser posta em prática, pois essa crise despertou a necessidade de superação de velhos paradigmas e mitos. Aqui, a educação tem um papel importante a desempenhar, na promoção de uma aprendizagem inovadora caracterizada pela antecipação e participação que permite não só compreender, mas também envolver-nos naquilo que queremos compreender.

Portanto, educar como processo permite a construção, reconstrução e reflexão de saberes, comportamentos de valores e o desenvolvimento de capacidades individuais e coletivas. A educação como mecanismo de adaptação

cultural do ser humano ao meio, tem apresentado poucas críticas no que diz respeito às atitudes e comportamentos ambientais. É preciso redimensioná-lo, por meio da promoção de uma ação formativa voltada para a mudança de atitudes e a modificação do comportamento coletivo. O crescimento moral é facilitado quando se aproveitam as situações de conflito ou o que afeta as pessoas, obrigando-as a tomar partido. Tenta fazer com que o indivíduo questione suas ideias e comportamentos, critique seus valores-crenças e os de seu grupo social.

2. CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

2.1. Educação ambiental

A Educação Ambiental é considerada inicialmente como uma preocupação dos movimentos ecológicos com a prática de conscientização, que seja capaz de chamar a atenção para a má distribuição do acesso aos recursos Naturais, assim como ao seu esgotamento, e envolver os cidadãos em ações sociais ambientalmente apropriadas, de acordo com Carvalho (2016).

Com o crescimento da população mundial, a cada dia pode aumentar também o número de poluidores caso estes não sejam devidamente orientados. Mas, recentemente é possível observar uma melhora na conscientização dos empresários e também da população, há uma preocupação mais acentuada da fiscalização por parte dos órgãos públicos competentes para a diminuição de poluentes emitidos.

Na Conferência Mundial Rio-92, a Educação Ambiental foi definida como uma educação crítica da realidade, cujos objetivos são: fortalecimento da cidadania para a população como um todo, e não para um grupo restrito, concretizando-se pela possibilidade de cada pessoa ser portadora de direitos e deveres e de se converter, portanto, em ator corresponsável na defesa da qualidade de vida; estabelecer uma educação que seja crítica e inovadora, em dois níveis: formal (na escola) e não formal (fora da escola) (DIAS, 2010).

Assim, a educação ambiental deve um ato político voltado para a transformação social, com a capacidade de transformar valores e atitudes em

novos hábitos e novos conhecimentos objetivando o equilíbrio local e global, como forma de melhorar a qualidade de todos os níveis de vida

Contrariando as tendências internacionais de proteção ao meioambiente, na década de 1970, o regime militar deu sustentação para o crescimento econômico a qualquer custo, sem nenhuma preocupação ambiental. Isto abrangia alguns megaprojetos, como a Usina Nuclear de Angra, no Estado do Rio de Janeiro, a Usina Hidrelétrica de Tucuruí, a Transamazônica e o Projeto Carajás, na Amazônia. Em resposta, o Brasil recebeu várias críticas (BRASIL, 1997).

Mesmo mantendo esta posição, em 1972 o Brasil mandou uma delegação oficial a Estocolmo, para a Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente Humano. Mas, no fim da Conferência de Estocolmo, o Brasil assinou, sem restrições, a Declaração da ONU sobre o Meio Ambiente Humano (DIAS, 2010).

A Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA), foi o primeiro órgão nacional do meio ambiente. Entre as atribuições, havia o controle da poluição e a educação ambiental.

Na área de Educação Ambiental, estabeleceu contato com o então Ministério da Educação e da Cultura, o que resultou na definição de que “Educação Ambiental” poderia constar no currículo, mas não como matéria (BRASIL, 1997b).

Em agosto de 1981, promulgou-se a primeira lei que coloca a Educação Ambiental como um instrumento para ajudar a solucionar os problemas ambientais. Em 1988 foi promulgada a atual Constituição Federal, com seu Capítulo do Meio Ambiente que, entre outros avanços na área ambiental, tornou a educação ambiental obrigatória em todos os níveis de ensino, porém sem tratá-la como uma disciplina (BRASIL, 1997b).

[...] Considerando toda essa importância da temática ambiental e a visão integrada do mundo, no tempo e no espaço, sobressaem-se as escolas, como espaços privilegiados na implementação de atividades que propiciem essa reflexão, pois isso necessita de atividades de sala de aula e atividades de campo, com ações orientadas em projetos e em processos de participação que levem à autoconfiança, a atitudes positivas e ao comprometimento pessoal com a proteção ambiental implementados de modo interdisciplinar (DIAS, 2010).

Ressaltado que as gerações que forem assim formadas crescerão dentro de um novo modelo de educação criando novas visões do que é o planeta Terra. Entretanto, não raramente a escola atua como mantenedora e reprodutora de uma cultura que é predatória ao ambiente, ou se limita a ser adote posturas pessoais e comportamentos sociais construtivos, colaborando para a construção de uma sociedade socialmente justa, em um ambiente saudável.

A escola dentro da Educação Ambiental deve sensibilizar o aluno a buscar valores que conduzam a uma convivência harmoniosa com o ambiente e as demais espécies que habitam o planeta, auxiliando-o a analisar criticamente os princípios que têm levado à destruição inconsequente dos recursos naturais e de várias espécies.

Esse processo de sensibilização da comunidade escolar pode fomentar iniciativas que transcendam o ambiente escolar, atingindo tanto o bairro no qual a escola está inserida como comunidades mais afastadas nas quais residam alunos, professores e funcionários.

Considerando a Educação Ambiental um processo contínuo e cíclico, deve-se desenvolver projetos e cursos de capacitação de professores para que estes sejam capazes de conjugar alguns princípios básicos da Educação Ambiental, como: A educação ambiental aponta para propostas pedagógicas centradas na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação de professores e educandos.

A Educação Ambiental constitui-se como uma estratégia para se alcance as mudanças desejadas na atual educação. A Educação Ambiental tem assumido nos últimos anos o grande desafio de garantir a construção de uma sociedade sustentável, em que se promovam, na relação com o planeta e seus recursos, valores éticos como cooperação, solidariedade, generosidade, tolerância, dignidade e respeito à diversidade (CARVALHO, 2016).

Na escola está não deve ser conservacionista, ou seja, aquela cujos ensinamentos conduzem ao uso racional dos recursos naturais e à manutenção

de um nível ótimo de produtividade dos ecossistemas, mas aquela educação voltada para o meio ambiente que implica uma profundamudança de valores, em uma nova visão de mundo, o que ultrapassa bastante o estado conservacionista, pois esta é conteúdo e aprendizado, émotivo e motivação, é parâmetro e norma. Vai além dos conteúdos pedagógicos, interage com o ser humano de forma que a troca seja uma retroalimentação positiva para ambos. Educadores ambientais são pessoas apaixonadas pelo que fazem.

[...] Para que o respeito seja o primeiro sentimento motivador das ações, é preciso que a escola mude suas regras para se fazer educação ambiental de uma forma mais humana (CARVALHO, 2016).

Na visão de Guimarães (1995, apud CASCINO 2016), o Ensino Médio, por exemplo, tem visado apenas o vestibular e se esquece da formação de cidadãos que pensem de forma crítica e que vejam o mundo e o próximo não como um adversário, mas como um cidadão.

Entre os vários aspectos negativos da atual educação ministrada no Brasil, ressalta o fato de ela não desenvolver no estudante os esquemas mentais que estabelecem a relação dialética das diferentes áreas de estudos entre si e também destas com a realidade social em que vivemos. Portanto, é possível perceber que a Educação Ambiental é um caminho possível para mudar atitudes e, por consequência, o mundo, permitindo ao aluno construir uma nova forma de compreender a realidade na qual vive, estimulando a consciência ambiental e a cidadania.

2.2. A implementação da educação ambiental na escola

Em 1991, os participantes do Encontro Nacional de Políticas e Metodologias para a Educação Ambiental (MEC/SEMAM, 1991) sugeriram, entre outras propostas, que os trabalhos relacionados à Educação Ambiental na escola devem ter, como objetivos:

- sensibilizar e conscientizar;
- buscar uma mudança comportamental;
- formar um cidadão mais atuante;

- sensibilizar o professor, principal agente promotor da Educação Ambiental;
- criar condições para que, no ensino formal, a Educação Ambiental seja um processo contínuo e permanente, através de ações interdisciplinares globalizantes e da instrumentação dos professores; procurar a integração entre escola e comunidade, objetivando a proteção ambiental em harmonia com o desenvolvimento sustentado. (DIAS, 2010).

Desta forma, os conteúdos ambientais permeando todas as disciplinas do currículo e contextualizados com a realidade da comunidade, o aluno a perceber a correlação dos fatos e a ter uma visão integral do mundo em que vive.

Para isso a Educação Ambiental deve ser abordada de forma sistemática e transversal, em todos os níveis de ensino, assegurando a presença da dimensão ambiental de forma interdisciplinar nos currículos das diversas disciplinas e das atividades escolares.

Conforme destacam os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) [...] eleger a cidadania como eixo vertebrado da educação escolar implica colocar-se explicitamente contravalores e práticas sociais que desrespeitem aqueles princípios, comprometendo-se com as perspectivas e as decisões que os favoreçam.

Isto refere-se a valores, mas também a conhecimentos que permitam desenvolver as capacidades necessárias para a participação social efetiva. Uma pergunta deve levar à reflexão: as áreas convencionais classicamente ministradas pela escola, como Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, não são suficientes para alcançar esse fim?

Campiani (2011, apud CASCINO 2016) afirma que para a capacitação dos atores sociais envolvidos, no caso do professor, devem ser incorporados novos conceitos e metodologias que venham ao encontro da realidade, para que eles sejam atuantes e críticos diante das situações socioambientais e possam atuar e influenciar nas mudanças de atitudes.

Assim, o engajamento do poder público, através do MEC, de Secretarias de Educação através da capacitação maciça (referindo-se à educação formal) e do cidadão por meio do exercício da cidadania, deve ser constante.

No entanto, para que a transversalidade seja efetivada na prática pedagógica é necessário que sejam eliminadas as barreiras entre as disciplinas e necessariamente as barreiras entre os profissionais da educação.

[...] O trabalho educacional é componente dessas medidas das mais essenciais, necessárias e de caráter emergencial, pois sabe-se que a maior parte dos desequilíbrios ecológicos está relacionada a condutas humanas inadequadas impulsionadas por apelos consumistas – frutos da sociedade capitalista – que geram desperdício, e ao uso descontrolado dos bens da natureza, a saber, os solos, as águas e as florestas (CARVALHO, 2016).

Somente desta maneira é que se torna possível acreditar na possibilidade de mudar condutas e valores e, assim, formar pessoas que, através da disseminação de suas convicções, trabalhando por uma nova maneira de relacionar-se com o mundo, com seus recursos naturais e com outras pessoas.

[...] Sendo assim, enfrentamos um momento de mudança de paradigma com relação à concepção de uso de recursos Naturais e convivência com o meio ambiente. A crise que vivenciamos pode ser considerada como uma crise de valores, o que tem gerado problemas sociais e ambientais das mais variadas proporções (SANTOS; FARIA, 2011, apud CARVALHO, 2016).

Assim sendo, a escola é o espaço social e o local onde o aluno será sensibilizado para as ações ambientais e fora do âmbito escolar ele será capaz de dar sequência ao seu processo de socialização. Comportamentos ambientalmente corretos devem ser aprendidos na prática, no cotidiano da vida escolar, contribuindo para a formação de cidadãos responsáveis.

Somente a partir deste início os alunos têm a possibilidade de tomarem consciência das situações que acarretam problemas no seu ambiente próximo ou para a biosfera em geral, refletindo sobre as suas causas e determinarem os meios ou as ações apropriadas na tentativa de resolvê-los.

A Educação Ambiental, como componente essencial no processo de formação e educação permanente, com uma abordagem direcionada para a resolução de problemas, contribui para o envolvimento ativo do público, torna o sistema educativo mais relevante e mais realista e estabelece uma maior interdependência entre estes sistemas e o ambiente natural e social, com o objetivo de um crescente bem-estar das comunidades humanas.

Após a Conferência de Belgrado, em 1975, a UNESCO determinou as finalidades desta educação para o ambiente foram e são as seguintes:

[...] Formar uma população mundial consciente e preocupada com o ambiente e com os problemas com ele relacionados, uma população que tenha conhecimento, competências, estado de espírito, motivações e sentido de empenhamento que lhe permitam trabalhar individualmente e coletivamente para resolver os problemas atuais, e para impedir que eles se repitam.

Porém, implementar a Educação Ambiental nas escolas tem se mostrado uma tarefa exaustiva. Existem grandes dificuldades nas atividades de sensibilização e formação, na implantação de atividades e projetos e, principalmente, na manutenção e continuidade dos já existentes.

[...] fatores como o tamanho da escola, número de alunos e de professores, predisposição destes professores em passar por um processo de treinamento, vontade da diretoria de realmente implementar um projeto ambiental que irá alterar a rotina na escola, além de fatores resultantes da integração dos acima citados e ainda outros, podem servir como obstáculos à implementação da Educação Ambiental (ANDRADE, 2013 apud CARVALHO, 2016).

Para muitos professores a Educação Ambiental não é tarefa fácil! E mais delicada ainda é a incoerência que existe, muitas vezes, neste tipo de trabalho, uma vez que algumas atividades incentivam ainda mais o consumo desnecessário, não abordam questões mais abrangentes e, tampouco geram reflexões e mudanças de valores.

Como exemplo se pode citar as coletas seletivas: de que adianta terem toda a escola diversos contêineres de cores diferentes distribuídos se o aluno mal sabe o porquê daquilo?

E mais ainda: se o próprio funcionário encarregado pela limpeza não sabe nem vê o porquê de tal ação? A título de informação, um papel, para ser reciclado, não pode estar amassado e, tampouco, sujo (Brasil Escola, 2017).

E aí, a pergunta: de que adianta ter no pátio um lixo destinado a papéis para reciclagem se a informação de que aquele guardanapo que envolveu o pastel que o garoto comeu no lanche (e jogou naquele recipiente com uma imensa boa vontade) não poderia ser jogado lá? E para quê, se a senhora da limpeza despeja o conteúdo de cada contêiner no mesmo saco preto?

Pode-se citar muitos exemplos de boas ideias, mas que poderiam ser, de fato, excelentes ações. Sob esta ótica, vale lembrar que alguns dos princípios desta abordagem estão na relação entre conteúdos, entre as pessoas, na percepção que todos fazem parte de um sistema uno, na solidariedade, no reconhecimento de que não se precisa de tanto quanto se pensa, na mudança de paradigmas e valores.

É necessário então se otimizar essas atividades, aprofundar, ponderar e discutir questões. Explicar aos responsáveis da limpeza quão importante é fazer esta separação de materiais e quão importantes estão sendo para aqueles que serão beneficiados diretamente, indiretamente e ao planeta. Incentivar o aluno a fazer a reciclagem em casa e distribuir a associações ou mesmo combinar com um coletor de recolher este material com determinada frequência. Visto que a Educação Ambiental não se dá por atividades pontuais, mas sim por toda uma mudança de visão de mundo, o que exige uma contínua reflexão e apropriação dos valores, as dificuldades enfrentadas assumem características ainda mais forte.

Segundo Cascino (2016), tem-se três dificuldades a serem vencidas no processo da efetiva implementação da Educação Ambiental no âmbito escolar:

1. A busca de alternativas metodológicas que façam convergir o enfoque disciplinar para indisciplinar;
2. A barreira rígida da estrutura curricular em termos de grade horária conteúdos mínimos, avaliação, etc;

3. A sensibilização do corpo docente para a mudança de uma prática estabelecida, frente às dificuldades de novos desafios e reformulações que exigem trabalho e criatividade.

[...] A escola deve posicionar-se por um processo de implementação que não seja hierárquico, agressivo, competitivo e exclusivista, mas que seja levado adiante fundamentado pela cooperação, participação e pela geração de autonomia dos atores envolvidos. (ANDRADE, 2013)

Desta forma, alguns projetos impostos por pequenos grupos ou atividades isoladas, gerenciadas por apenas alguns indivíduos somente, como pro exemplo, projeto de coleta seletiva no qual a única participação dos discentes seja jogar o lixo em latões separados, envolvendo apenas um professor coordenador, não são capazes de produzir a mudança de mentalidade necessária para que a atitude de reduzir o consumo, reutilizar e reciclar resíduos sólidos se estabeleça e transcenda para além do ambiente escolar.

Cascino (2016) Sugere os seguintes passos, para a busca de alternativas na escola, de planejamento escolar, com equipes de coordenação multidisciplinar:

- Formulação de um projeto pedagógico para a escola que reflita o espaço sociopolítico – econômico- cultural que ela se insere;
- Levantamento de situações-problemas relevantes, referente à realidade em que a escola está inserida, a partir das quais se busca formulação de temas para estudo, análise e reflexão;
- Estruturação de uma matriz de conteúdos inter cruzados conteúdos/disciplina x situações – problemas/temas;
- Realização de seminários, encontros, debates entre professores, para compatibilizar as abordagens dos conteúdos/disciplinas x situações-problema/temas, buscando sobre situações-problemas a serem trabalhadas;
- Levantamento do perfil ambiental da escola (se possui área verde, horta, separação de lixo, etc.);
- Levantamento dos projetos que estão sendo desenvolvidos na escola;
- Acompanhamento de projetos específicos na escola que serão

desenvolvidos pelos professores ou pelo Grêmio Estudantil (horta comunitária, reciclagem de lixo, bacia hidrográfica como unidade de estudo, trilhas ecológicas, plantio de árvores, recuperação de nascentes, etc...);

- Mobilização de toda a comunidade escolar para o desenvolvimento de atividades durante a semana do meio ambiente, com finalidade de conscientizar a população sobre as questões ambientais;
- Realização de campanhas educativas utilizando os meios de comunicação disponíveis, imprensa falada e escrita, distribuição de panfletos, folder, cartazes, a fim de informar e incentivar a população em relação à problemática ambiental;
- Promover a integração entre as organizações que trabalham nas diversas dimensões da cidadania, com o objetivo de ampliar o conhecimento e efetivar a implementação dos direitos de cidadania no cotidiano da população. Com o intuito de levar às escolas e à comunidade o conhecimento necessário para a construção da cidadania será necessário o envolvimento de diferentes órgãos que asseguram os direitos e deveres de cada indivíduo na sociedade, entre esses órgãos podemos citar a polícia militar, o corpo de bombeiros, a vigilância sanitária, IAP, etc. serão trabalhados temas relacionados à melhoria da qualidade de vida da população, por exemplo: • Lixo (redução, reutilização e reciclagem); • Lixo hospitalar (destinação); • Água (consumo, desperdício, poluição); • Florestas (por que preservá-las?); • Fogo (prevenção, efeitos negativos ao meio ambiente); • Agrotóxicos (riscos para a saúde, danos ambientais); • Caça ilegal; • Respeito aos animais silvestres e domésticos; • Drogas (Proerdi); • DST – Doenças sexualmentetransmissíveis; • Segurança no trânsito; • Respeito ao próximo; • Noções de saúde (higiene, prevenção de doenças); • Cidadania (direitos do cidadão); • Voto consciente; • Promover a dimensão ambiental 5R – Reduzir, Reutilizar, Reciclar, Reeducar e Replanejar.

Devem-se buscar alternativas que promovam uma contínua reflexão que culmine na metanóia (mudança de mentalidade); apenas dessa forma,

conseguiremos implementar, em nossas escolas, a verdadeira Educação Ambiental, com atividades e projetos não meramente ilustrativos, mas frutodada ânsia de toda a comunidade escolar em construir um futuro no qual possamos viver em um ambiente equilibrado, em harmonia com o meio, com os outros seres vivos e com nossos semelhantes.

Como o aluno irá aprender a propósito do ambiente, os conteúdos programáticos lecionados, tornar-se-ão uma das formas de tomada de consciência, tornando-se, mais agradáveis e de maior interesse para o aluno. Tendo a capacidade de tornar nossos alunos conscientes e sensibilizados a essa nova visão sobre o ambiente, eles próprios setornarão educadores ambientais em suas casas em seu meio de convívio. Tornando assim esse processo em uma sequência de ações benéficas, a vida, a natureza ao futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, a Educação Ambiental crítica atua intensamente na geração de novos conhecimentos, metodologias, técnicas e no estímulo de novos valores sociais e culturais, direcionados a todas as disciplinas que contribuem para o desenvolvimento sustentável. Na medida em que educadores socioambientais interpretam a interação (histórica) de conhecimento, crença e meio ambiente, aplicar a educação de forma holística e analisa criticamente os problemas atuais, sucessos e necessidades, na medida em que estarão propondo planos de manejo sustentável para ecossistemas que garantam a participação da população para uma existência digna. No entanto, para gerar um processo de política socioambiental, é preciso questionar o desenvolvimento convencional com mudanças estruturais (institucionais, legislativas), em que o ciclo econômico respeite o ciclo ecológico. Essas mudanças devem implicar uma relação socioeconômica e ambiental mais justa e equitativa que beneficie a maioria.

Portanto, trata-se de tomar partido por uma opção viável para o futuro da humanidade e da natureza. A concepção sustentável e sua relação com o meio ambiente são, fundamentalmente, uma opção de vida, uma opção humana, que

só é proporcionada, realmente, pela educação ambiental, como alternativa para o desenvolvimento integral. Portanto, ter uma consciência humana é ter uma consciência política.

REFERÊNCIAS

BRASIL, (2009) **Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais. Brasília: SEMTEC.

BRASIL, escola Reciclagem. (2018) Dados Sobre a Reciclagem - Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biologia/reciclagem.htm>. Acesso 2022.

CARVALHO, I. C. de M. (2016) **Em direção do mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental**. (Conceitos para se fazer educação Ambiental). Brasília: IPÊ – Instituto de Pesquisas Ecológicas.

CASCINO, F. (2016) **Educação ambiental: princípios, história, formação de professores**. São Paulo: SENAC São Paulo.

JARDIM, N.S et al. **Lixo Municipal Manual de Gerenciamento Integrado**, 1ª ed. São Paulo, Instituto de Pesquisas Tecnológicas, IPT/Compromisso Empresarial para Reciclagem, CEMPRE, Publicação IPT 2.163 - ISBN 85-09-00106-5. 2020.

MACHADO, P.A.L. **Direito Ambiental Brasileiro**, 9ª Edição, São Paulo: Malheiros, 2019.

MELO, N.V. **Pneus e Meio Ambiente**. Revista Limpeza Pública, nº 47, p.31-32,

RIOS, C. **Pneus Velhos geram energia e novos produtos** Jornal Gazeta Mercantil, edição de 27 mar. 2003. Disponível em: <<http://www.udop.com.br>> Acessado em: 08 dez. 2017.

SANTOS A. e Faria A. (2011) **Experiências de um programa em educação ambiental: sustentabilidade e meio ambiente no Colégio Municipal Professora América Aballa, Rio das Ostras, RJ**. Boletim do Observatório Ambiental Alberto Lamego, Rio de Janeiro.