



SCIENTIFIC MAGAZINE - Ano: XIII - nº107- ISSN: 2177-8574

PUBLICAÇÃO CONTÍNUA.

scientificmagazine@hotmail.com

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

INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER- ISSN: 2177-8574

SCIENTIFIC MAGAZINE

SCIENTIFIC MAGAZINE-, Ano XIII, nº 107/Abril- 2019 – São Paulo. SP.

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

Publicação contínua

E-mail: [scientificmagazine@hotmail.com](mailto:scientificmagazine@hotmail.com)

INTERNATIONAL STANDARD SERIAL NUMBER- ISSN: 2177-8574

Versão online

Resumo português

Resumo inglês

A fim de cumprir com a periodicidade contínua corresponde ao Ano XIII, nº 107/ 2019.

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

### **CONSELHO EDITORIAL**

Prof. Dr. Paulo César Ribamar Martins

Prof. Dr. Fabio Marques Barros

Prof. José Contenatto

### **Diretor Executivo**

Mauricio Furlanetto

### **SECRETÁRIO DE ASSUNTOS EDUCACIONAIS**

André Luís

### **COMISSÃO CIENTIFICA**

Profa. Maria Aparecida de Lanas

Profa. Silvana Alves Trindade Oliveira

Profa. Elizangela Aparecida Lima Menezes

Profa. Ana Maria da Silva Reis

Profa. Iraci Nogueira da Rocha Campos

Prof. Ms. Paulo Sergio de Moraes

Profa. Sirleide Tavares

Profa. Ilce Terezinha Pegorini

Prof. Ms. Luiz Fabio da Silva Dourado



Origem: Projeto NBR 6022:2002 ABNT/CB-14 - Comitê Brasileiro de Finanças, Bancos, Seguros, Comércio, Administração e Documentação CE-14:001.01 - Comissão de Estudo de Documentação NBR 6022 - Information and documentation - Article in printed scientific periodical publication - Presentation Descriptors: Documentation. Periodic article. Printed scientific periodical publication. Esta Norma substitui a NBR 6022:1994 Válida a partir de 30.06.2003.

Sede: Rio de Janeiro Av. Treze de Maio, 13/28º andar CEP 20003-900 - Caixa Postal 1680 Rio de Janeiro - RJ Tel.: PABX (21) 3974-2300 Fax: (21) 2240-8249/2220-6436 Endereço eletrônico: [www.abnt.org.br](http://www.abnt.org.br)  
ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas Copyright © 2003, ABNT-Associação Brasileira de Normas Técnicas Printed in Brazil/ Impresso no Brasil Todos os direitos reserva

Endereço para Encaminhamento:

Revista (on-line) Scientific Magazine

Email: [scientificmagazine@hotmail.com](mailto:scientificmagazine@hotmail.com)

Conselho Editorial - Scientific Magazine - São Paulo-SP- Brasil

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

## SUMÁRIO

A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE JAURU - MT	4
POLÍTICAS EDUCACIONAIS: análise dos avanços no processo avaliativo	12
A FORMAÇÃO DOCENTE PELA PESQUISA	21
A LEITURA COMO PROPOSTA DE LETRAMENTO NA AREA CIENCIAS DA NATUREZA	36

## A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE JAURU - MT

Maria Aparecida de Lanas<sup>1</sup>

### RESUMO

Essa pesquisa de abordagem qualitativa propõe uma reflexão acerca da inclusão no contexto escolar de aluno surdo. Têm por objetivo principal investigar quais são as dificuldades e os desafios da inclusão enfrentados por tais estudantes numa escola pública do ensino fundamental situada no município de Jauru - MT. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi uma entrevista realizada com a mãe de um aluno surdo e dois professores da sala de aula regular que este frequenta. A análise dos dados foi feita à luz de referenciais teóricos que tratam a respeito da inclusão escolar. Os resultados alcançados mostram que o aluno surdo tem o direito de construir sua aprendizagem em escolas de ensino regular com o apoio de práticas educativas inclusivas. Observa-se ainda que este educando tem potencialidades cognitivas tanto quanto tem um aluno não portador de deficiência auditiva, basta que ele tenha acompanhamento de professores qualificados e profissional intérprete de Libras para ajudá-lo a conquistar patamares educacionais mais elevados.

**Palavras-Chaves:** Deficiência auditiva, Ensino Fundamental, Escola Inclusiva.

### ABSTRACT

This research of qualitative approach proposes a reflection about the inclusion in the school context of deaf students. Their main objective is to investigate the difficulties and challenges of

inclusion faced by such students in a public elementary school located in the municipality of Jauru - MT. The instrument used for data collection was an interview with the mother of a deaf student and two teachers from the regular classroom that he attends. The analysis of the data was made in the light of theoretical references that deal with school inclusion. The results show that the deaf student has the right to build their learning in regular schools with the support of inclusive educational practices. It is also observed that this student has cognitive potential as much as a student does not have a hearing impairment, it is enough that he has accompaniment of qualified teachers and professional interpreter of Libras to help him achieve higher educational levels.

**Key Words:** Auditory Deficiency, Elementary School, Inclusive School.

### 1. INTRODUÇÃO

A busca por acesso à formação escolar de qualidade que propicia o pleno desenvolvimento das potencialidades físicas, afetivas e intelectuais das crianças, constitui um problema extremamente prejudicial e sério para as famílias que têm filhos que apresentam qualquer tipo de deficiência física e buscam o processo de inclusão para superar tais problemas. De acordo com Sasaki (1997) a inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade, que se faz da seguinte maneira: [...] incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar

<sup>1</sup> Professora graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, mestranda em Ciências da Educação pela UNINTER (Universidade Internacional Tres Fonteras)

contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas (SASSAKI, 1997, p. 41). E, ainda segundo o autor, é oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida, situação que as famílias buscam sempre para o desenvolvimento de seus filhos. Nesse sentido, a situação problema que permeia esta pesquisa surgiu da necessidade de saber: que desafios e dificuldades de inclusão são enfrentados por alunos surdos que cursam o ensino fundamental em uma escola pública, situada no município de Jauru - MT?

Segundo Vygotsky (1987), a pessoa com necessidades educacionais especiais, como qualquer indivíduo, deve beneficiar-se das interações em ambientes escolares, sociais e culturais no qual se encontra inserido, sendo que essas interações, quando desenvolvidas de forma adequada, serão propulsoras de mediações e conflitos necessários ao desenvolvimento pleno do indivíduo e à construção dos seus processos mentais superiores. A inclusão do aluno surdo no ambiente escolar consiste em: possibilitar à criança um desenvolvimento dentro de seus limites pessoais, e não de padrões impostos socialmente, acreditar que a criança portadora de necessidades especiais é capaz de uma aprendizagem rica e construtiva (REDONDO E CARVALHO 2000).

De acordo com Damázio (2007) a educação escolar do aluno com surdez é um desafio para a escola que se dispõe a abraçar essa causa, que é a inclusão, sem restrições e incondicionalmente. O autor posiciona-se favoravelmente diante do processo de inclusão, afirmando que as escolas têm de estar preparadas para atender aos alunos, seja qual sua condição de limitação ou deficiência. Afirma também que a escola precisa ter suporte de instâncias competentes e profissionais qualificados para que a pessoa do aluno obtenha tudo o que for necessário para seu completo desenvolvimento sócio cognitivo. Porém, infelizmente a realidade em muitas escolas públicas tem sido outra, contrastando com o que diz o discurso oficial de políticas de inclusão.

E, o que tem sido feito pelo poder público para que a escola tenha profissionais preparados, infraestrutura, material adequado e didáticas que possibilitem esse atendimento? Tem-se visto que são muitas as escolas que não dispõem de condições para atender essas pessoas, tal qual está previsto na CF de 1988, tão pouco nas leis que a regulamenta.

Tem sido constante escolas receberem crianças e jovens apresentando diferentes deficiências de aprendizagem, e que não se dispõe de atendimento educacional especializado, direito este amparado em Lei, conforme previsto na CF de 1988, essas crianças muitas vezes não conseguirão atingir uma aprendizagem efetiva, pois precisam além do

trabalho docente de acompanhamento com profissionais qualificados.

No Brasil existem diversas leis que amparam o aluno surdo dentre elas o Decreto nº. 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o Art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Esse Decreto dispõe sobre a inclusão de Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/ intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular (BRASIL, 2002). Segundo tal lei todo aluno surdo tem direito a um intérprete, mas infelizmente nem todas as escolas dispõe deste profissional, por falta muitas vezes de qualificação nesta área.

Além da falta de profissional habilitado evidencia-se também é que a falta de inclusão do aluno que necessita de um atendimento educacional especializado está intimamente ligada às questões da discriminação e do preconceito, ações negativas que algumas pessoas da sociedade ainda demonstram contra essas pessoas (ANJOS e SILVA, 2000).

Miranda (2010) diz que, constitucionalmente tem-se alcançado conquistas significativas quanto à inclusão de pessoas surdas no contexto escolar; porém acredita-se que ainda sejam necessárias ações que venham

de encontro a levá-las a serem valorizadas e respeitadas em sociedade.

## 2. OBJETIVO

O presente artigo tem como objetivo investigar quais são as dificuldades e os desafios da inclusão enfrentados por alunos surdos no ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual de ensino no município de Jauru – MT.

## 3. MATERIAL E MÉTODOS

A metodologia de investigação utilizada para a construção desse artigo apresenta natureza de pesquisa qualitativa tendo em vista que se foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais (GIL, 2002).

Sendo sua natureza de pesquisa qualitativa, classifica-se com base em seus objetivos como de pesquisa exploratória, com procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica e de estudo de caso. Para Gil (2008) o objetivo da pesquisa exploratória é familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observação *in loco* e entrevistas realizadas com uma mãe de aluno surdo e com dois professores da sala regular de ensino. Com os dados coletados realizamos sua análise e discussão.

#### 4. RESULTADO E DISCUSSÃO

A organização dos dados possibilitou analisar como a inclusão dos alunos surdos tem sido realizada em uma escola pública de ensino fundamental no município de Jauru – MT. Uma mãe de aluno com a deficiência foi indagada sobre como a família tem percebido a experiência do filho na escola regular.

Entendo ser importante que o aluno que apresenta qualquer tipo de deficiência esteja estudando numa escola regular com os demais alunos, desde que tenha o suporte necessário para suprir suas dificuldades de aprendizagem. Mas, o que se observa ainda é que essa oferta é muito precária, ou seja, a tão falada “inclusão” ainda continua só no papel, acontece só na teoria; a prática está muito distante de tudo que esta escrito “bonito” no papel. Eu e meu marido gostaríamos muito de poder dar uma educação mais adequada para o nosso filho, gostaríamos que nosso filho frequentasse uma escola que o atendesse de maneira a possibilitá-lo a concorrer com os demais de igual para igual, porém, não temos essa oportunidade no momento (MÃE).

O relato da mãe evidencia a triste realidade vivenciada na maioria das instituições de ensino que possuem alunos surdos. Existe a lei, mas ela não é colocada em prática muitas vezes por descaso ou falta de profissional qualificado para exercer a função. Para Travaglia (2003) poucos são os locais no Brasil que têm experiência com a prática de intérpretes em sala de aula, especialmente no ensino fundamental. Pela política de inclusão e pela recente oficialização da Libras, torna-se essencial discutir a importância, o papel e as possibilidades de atuação deste profissional em nossa realidade.

A mãe foi questionada também como a família lida com a falta de profissionais nas escolas públicas para trabalhar com seu filho. Eis o relato:

Sempre é com relação aos estudos do meu filho, porque para que ele seja atendido em quaisquer de suas necessidades escolares por causa da sua deficiência de surdez, sempre foi necessário acionar o Ministério Público, para depois nos reunirmos com a equipe escolar em conjunto com a equipe de Educação Especial da SEDUC-MT. Isso gera pra mim um desgaste emocional muito grande, porque sempre sou eu quem tem que correr atrás. Eu nunca deixo de buscar melhorias para que meu filho possa ter um bom desenvolvimento escolar (MÃE).

Observando o relato da mãe fica claro que ela busca um melhor aproveitamento para seu filho, e luta por isso, quando não é atendida nas suas reivindicações utiliza-se do Ministério público para que sejam tomadas as providências necessárias para o atendimento das necessidades educacionais da criança. Ela busca algo já previsto em lei o que significa que as instâncias competentes não estão cumprindo seu papel em seu rigor e exigência e essa omissão pode construir dificuldades e fracassos nesse processo inclusivo.

Foi solicitado que a mãe descrevesse as necessidades inclusivas que ainda faltam nas instâncias públicas. Para ela:

É necessário que o Governo continue colocando em prática Políticas Públicas voltadas verdadeiramente à inclusão das pessoas deficientes físicas. Políticas voltadas à preparação ou capacitação de profissionais que venham a apoiá-las para que se desenvolvam na escola. Atendê-los na escola com materiais didáticos específicos às suas necessidades e que a escola e os professores possam aplicar metodologias diferenciadas de ensino que



venham a atendê-los em suas necessidades, tais como projetos, a fim de que possa sensibilizar a ponto de conscientizar alunos “normais” a conviverem melhor com os deficientes físicos em sociedade ou seja, combatendo o “bullying” na escola, porque os deficientes físicos ainda se sentem excluídos da sociedade por causa da discriminação e do preconceito que sofrem. O que mais desejo é que meu filho como outros deficientes físicos se sinta cidadãos respeitados em nossa sociedade (MÃE). (grifos nossos).

A escola como contexto social apresenta as mesmas configurações sociais. Por isso identificamos na fala da mãe uma análise e denúncia sobre como se sentem socialmente os deficientes: “[...] os deficientes físicos ainda se sentem excluídos da sociedade por causa da discriminação e do preconceito que sofrem”. Cabe à escola estar atenta, trabalhar em conjunto para que sejam possíveis ações pedagógicas voltadas a desmontar os preconceitos sociais que lá aparecem e precarizam as relações. Caso, nas ações governamentais e as políticas públicas não contemplem em termos de dar condições as instituições educacionais suprir as necessidades dos alunos que lá chegam, o que se vê é uma exclusão velada, muito mais difícil de ser identificada, pois ocorre dentro das instituições que deveriam educar e não conseguem fazê-lo por carência e precarização constante.

Além da mãe, dois professores da sala regular que possui estudantes surdos foram entrevistados sobre o processo de inclusão destes alunos no ensino fundamental. Eis os relatos: “É um direito garantido a esses alunos surdos; no entanto, é um desafio para os profissionais que se deparam com essa realidade em suas salas de

aula” (PROF. A). “Entendo que a educação inclusiva contribui não só para a melhoria do ensino do aluno deficiente, tal como a surdez, mas também para toda escola de modo geral” (PROF. B).

Inserir deficientes que necessitem de atendimento educacional especializado no ensino regular é garantir o direito de todos à educação, portanto, a discussão sobre como é realizado este processo deve ser refletida constantemente, pois o aluno deficiente precisa ser atendido em sua especificidade. Para Palhares e Marins (2002, p. 99) a educação deve ser incluída no campo dos direitos, onde deve ser vista como sendo um processo de desenvolvimento do ser humano em direção à conquista da sua autonomia, fazendo da escola um espaço de socialização do poder e do saber.

Os educadores foram indagados se eles consideram que as escolas brasileiras estão preparadas para trabalhar com alunos surdos no ensino regular. Suas respostas foram as seguintes: “Na minha opinião não estão, porque os professores não estão capacitados para atenderem a esses alunos” (PROF. A). “Não. Entendo que seja uma conquista que exige muito empenho, trabalho e dedicação de toda comunidade escolar envolvida: aluno deficiente, ouvinte (quando necessário), família e professor” (PROF. B).

Para os professores ainda falta muito no processo de inclusão de surdos, a começar pelo currículo que é o mesmo ofertado a todos, porém,

a escola e o professor fazem as devidas adequações para atender ao aluno deficiente de acordo com a modalidade e grau de deficiência que apresenta. Isso vem de acordo com as ideias apresentadas por Fávero, Pantoja e Montoan (2017, p.31): “Dessa forma, o currículo educacional deve ser repensado no sentido de favorecer uma inclusão real, em um atendimento público de qualidade”. (FÁVERO, PANTOJA E MONTOAN, 2017)

De acordo com Leonardo (2008, p.67) para promover uma educação com prática pedagógica inclusiva faz-se necessário à escola conhecer e compreender quais são as deficiências físicas que porventura podem se apresentar em seus alunos.

Os professores responderam ainda sobre as medidas que as escolas e demais órgãos públicos deveriam tomar para que o processo de inclusão de surdos ocorra de maneira efetiva.

Melhor acompanhamento pedagógico. A utilização de materiais pedagógicos diferenciados que venham de encontro com a necessidade de aprendizagem do aluno surdo. Recursos didáticos que auxiliem na estimulação auditiva e sociocognitiva desse aluno (PROF. A).

A escola inclusiva precisa ajudá-los a construir suas personalidades humanas mais autônomas, para que não se sintam desvalorizados socialmente (PROF. B).

A utilização de práticas pedagógicas que atendam a necessidade do aluno surdo juntamente com a presença do interprete de Libras é essencial para a aprendizagem do aluno, assim, nessa mesma perspectiva Fávero, Pantoja

e Montoan (2007, p. 45-53) numa visão atual sobre as necessidades educativas para o atendimento educacional especializado, afirma que a escola tem de ser flexível e que a mesma tenha uma equipe multidisciplinar que seja capaz de apoiar os professores comprometidos em favorecer ambientes de aprendizagem na política inclusiva a partir dos seguintes princípios:

[...:] promoção da cultura da diversidade na escola; desenvolvimento de redes de apoio aos alunos; adoção de abordagens efetivas de ensino; remoção de processos excludentes na sociedade e na escola; conhecimento dos alunos, identificando interesses, motivações e limitações; planejamento flexível do ensino, possibilitando atender as singularidades de cada aluno; avaliação estruturada a partir do percurso individual, valorizando cada passo e; de gestão escolar compartilhada, ensejando, à equipe escolar, refletir sobre os desafios da diversidade humana (FÁVERO, PANTOJA e MONTOAN, 2007, p. 45-53).

A presença desta equipe multidisciplinar formada para ajudar o professor no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo faz a diferença não só para dar apoio ao trabalho desenvolvido com este estudante, mas também com os demais que apresentam outras modalidades de deficiências.

## CONCLUSÃO

Ao final dessa pesquisa é possível afirmar que pensar em educação e no processo de inclusão é uma tarefa que exige mudanças de modelos, pois essas questões são complexas e necessitam de momentos de reflexão no contexto escolar no sistema educacional para que as

dificuldades enfrentadas sejam menos traumáticas.

Não há como negar que todos têm direito à educação, diante disso é necessário estar atento às questões referentes às peculiaridades de cada indivíduo. Nesse sentido a escola deve atender a todos dentro do mesmo padrão de igualdade e qualidade, direitos garantidos por lei, por isso é preciso atentar-se quanto a Educação Inclusiva, que vem reforçar o direito de que todos, sem exceção, têm direito à Educação.

Logo, para garantir este direito é necessário pensar numa Escola que propicie igualdade de oportunidades valorizando as diferenças, pois, a inclusão exige novos posicionamentos, bem como o desenvolvimento de uma prática docente aperfeiçoada para promover a inclusão do aluno deficiente, que precisa ter um atendimento educacional especializado também diferenciado para atendê-lo nas suas necessidades educativas durante o processo de construção da sua aprendizagem.

O objetivo dessa pesquisa de investigar as dificuldades e os desafios da inclusão enfrentados por alunos surdos numa turma de ensino regular no ensino fundamental em uma escola pública do município de Jauru – MT verificou que a luta por uma educação inclusiva de qualidade é árdua e exige muita disposição especialmente da família que busca o melhor para seu filho, e isso fica evidenciado nas falas da mãe que denuncia que a oferta de

serviços é muito precária, “ [...] ou seja, a tão falada ‘inclusão’ ainda continua só no papel, acontece só na teoria; a prática está muito distante de tudo que está ‘bonito’ no papel”. Suas lutas constantes junto à escola, ao Ministério Público têm sido eficientes para intervir e tensionar as instituições mais próxima deles no sentido de garantir os direitos de seu filho.

Sem sombra de dúvidas é direito garantido que o aluno surdo receba atendimento especializado e diferenciado de acordo com o grau de deficiência auditiva que apresente na sua especificidade devendo a escola e ensino regular atendê-lo nas perspectivas da educação que promovam a ele exercer a cidadania, bem como estar atrelada ao currículo, que visa práticas pedagógicas diferenciadas nas quais estejam voltadas as deficiências que o estudante possui, tendo o direito a ser avaliada de acordo com o seu desenvolvimento e suas potencialidades.

Despertar o interesse e entender sobre a importância da língua de sinais e inclusão efetiva dos alunos surdos contribuirá para um processo de aprendizagem e de práticas pedagógicas mais significativas.

É imprescindível um novo olhar sobre os alunos e sobre o papel da escola nesse processo de inclusão. Somente se efetivará a inclusão a partir de mudanças de comportamentos, flexibilidade e compromisso político-social. Portanto a pesquisa apenas reforça a necessidade de estarmos constantemente refletindo a inclusão dos surdos no contexto

escolar, pois é uma construção coletiva e que deve ser trabalhada constantemente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Meire Aparecida Mendes; SILVA, Luciana de Araújo Mendes. Breve

Resumo do Itinerário Histórico da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2000. Disponível em: [https://docplayer.com.br/28716620-Breve-resumodo-itinerario-historico-da-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-aoinclusiva.html](https://docplayer.com.br/28716620-Breve-resumodo-itinerario-historico-da-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva.html) Acessado em 05 de novembro de 2018

BRASIL. **Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.pcd.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=417> Acessado em 14 de julho de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.678, de 24 de setembro de 2002.** Disponível em: [ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/resolucoes2002/por2678\\_240920\\_02.doc](ftp://ftp.fn.de.gov.br/web/resolucoes2002/por2678_240920_02.doc) Acessado em 01 de novembro de 2018.

DAMÁZIO, Mirlene F. Macedo. **Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez.** Brasília, DF: SEESP/MEC, 2007.

FÁVERO, Eugêrcia Augusta; PANTOJA, Luísa de Marillac P. e MONTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional especializado.** Brasília, DF: SEESP/ SEED/MEC, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** 4ª Edição. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2002.

\_\_\_\_\_. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª Edição. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2008.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. **Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas públicas.** Psicologia Escolar e Educacional, Campinas, SP. V.12, n.2, 2008.

MIRANDA, Regina Secco. **Educação Inclusiva e Escola: saberes construídos.** Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2010.

PALHARES, Marina Silveira e MARINS, Simone. **Escola Inclusiva.** São Carlos, SP: Edição EdFSCar, 2002.

REDONDO, Maria Cristina da Fonseca e CARVALHO, Josefina Martins.

**Deficiência auditiva/Maria Cristina da Fonseca Redondo e Josefina Martins Carvalho.** – Brasília, DF: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000. 64 p.: il. (Cadernos da TV Escola 1, ISSN 1518-4706)

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos.** 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1997, 174p.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º grau.** 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOSTKI, I. **A formação social da mente.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 1987.

## POLÍTICAS EDUCACIONAIS: análise dos avanços no processo avaliativo

Silvana Alves Trindade Oliveira<sup>1</sup>  
 Elizangela Aparecida Lima Menezes<sup>2</sup>  
 Ana Maria da Silva Reis<sup>3</sup>  
 Iraci Nogueira da Rocha Campos<sup>4</sup>

### RESUMO

Este artigo trouxe como objetivo compreender a respeito dos avanços ocorridos no sistema de avaliação de acordo com as políticas educacionais em nosso país. A avaliação consiste em um julgamento sobre uma realidade concreta ou sobre uma prática relacionada ao ensino e aprendizagem. Não há como separar avaliação de ensino, não há como pensar avaliação de alunos sem que se tenha claro o papel da educação na vida das pessoas. Dessa forma, o estudo realizado apontou que a avaliação em sala de aula deve ser bem planejada, portanto a mesma deve ser contínua para que sejam eficazes em seu resultado. Compreendeu também que em relação às políticas educacionais nessas últimas décadas o sistema de ensino, de maneira geral tem avançado em passos lentos no que diz respeito aos seus processos avaliativos político-institucional, que também está influenciado pela heterogeneidade regional.

**Palavras-Chave:** Avaliação. Avanços. Políticas Educacionais.

### ABSTRACT

This article aims to understand the progress made in the evaluation system according to the educational policies in our country. Assessment consists of a judgment on a concrete reality or on a practice related to teaching and learning. There is no way to separate teaching assessment, there is no way to think of student evaluation without the clear role of education in people's lives. Thus, the study carried out pointed out that the evaluation in the room should be well planned, so it must be continuous so that they are effective in its result. He also understood that in relation to educational

policies in recent decades the education system has generally advanced in slow steps regarding its political-institutional evaluation processes, which is also influenced by regional heterogeneity.

**Keywords:** Evaluation. Advances. Educational Policies.

### 1. INTRODUÇÃO

No Brasil avaliação da aprendizagem tornou-se destaque, uma abordagem privilegiada, sendo um tema abordado em vários fóruns, como em contextos acadêmicos, publicações em livros, artigos, revistas especializadas e sistemáticas da área da educação. De fato, essas diferentes publicações têm revelado aspectos marcantes sobre a qualidade da educação nesta sociedade globalizada.

A finalidade de compreender o processo avaliativo encaminha a uma profunda reflexão sobre a ação assim como os objetivos proposto. As escolas devem analisar seus instrumentos avaliativos para ver se contemplam as metas que são propostas no currículo. Existem estudiosos que perceberam a necessidade de mais aprofundamento sobre o quesito avaliar, as pesquisas desenvolvidas neste campo incorporam teorias de autores, tanto tradicional quanto construtivista e entre outras, os quais permitem buscar referências teóricas e adequá-las ao contexto escolar.

Compreende-se que a avaliação se constitui numa ferramenta poderosa na promoção

<sup>1</sup>Graduação em Pedagogia. Pós-graduação em Supervisão e Psicopedagogia Clínica e Institucional.

<sup>2</sup>Graduação em Pedagogia. Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica institucional e Interpretação e Tradução.

<sup>3</sup>Graduação em Pedagogia. Pós-graduação Coordenação pedagógica.

<sup>4</sup>Graduação em Pedagogia. Pós em: psicopedagogia clínica e institucional. Alfabetização e Letramento. Educação infantil, Séries iniciais com ênfase em Psicologia Educacional Tradução e Interpretação em libras. Supervisão, Orientação e Gestão Escolar com Ênfase em Psicologia Educacional. Metodologia do Ensino Superior. Serviço Social: Educação Gestão Saúde e Políticas Públicas, Perícia Criminal e Ciências Forenses.

da aprendizagem, o foco centra-se no desenvolvimento da capacidade de uso por parte do professor, das evidências da avaliação como componente fundamental do ensino e da promoção da aprendizagem dos alunos e, naturalmente dos seus resultados escolares. Estudiosos afirmam que o sucesso na aprendizagem ocorre quando os alunos conseguem gerir a sua própria aprendizagem, quando conhecem, compreendem e perseguem objetivos, quando conhecem e compreendem os critérios que permitirão interpretar o seu sucesso e quando estão motivados e possuem as capacidades para atingir esse sucesso. Estas são, na essência, os aspectos determinantes para que o aprendizado seja significativo.

Portanto, o estudo em questão procura compreender a respeito dos avanços ocorridos no sistema de avaliação de acordo com as políticas educacionais em nosso país, tendo em vista os dados e informações das políticas instituídas nesses últimos anos em diferentes governos, procura retratar a realidade do setor educacional.

## 2. POLÍTICAS E REFORMAS EDUCATIVAS

A hierarquização da avaliação é um campo que está sendo modificado ao longo do tempo de acordo com os resultados que estão sendo alcançados, está havendo comparações entre avaliação com exames, lembrando que avaliar é um processo contínuo e individual.

O exame se faz individualmente, mas com foco no resultado e não na construção do conhecimento ao longo do processo. O mesmo é composto por documentos escritos que captam, classificam e quantificam os resultados obtidos e o indivíduo é comparado a outro.

A avaliação ocorre de forma investigativa com coleta de dados, registros das informações obtidas do indivíduo, reflexão do material reunido, e a exposição desse material que foram obtidos ao longo da avaliação. Esses procedimentos são necessários para que o diagnóstico e por fim, o seu desenvolvimento possa ser eficaz. É digno de consideração que aquilo que aprendemos origina sempre de cada etapa do nosso desenvolvimento. Para Fernandes<sup>1</sup>(2010);

A avaliação é um elemento de nossos fazeres e ações, pois sem ela não tomamos decisões acerca das questões que compõem nosso cotidiano. Quando a avaliação é realizada de maneira despreziosa, por exemplo, corremos o risco de fazermos julgamento acerca daquilo que está em análise e tomarmos decisões nem sempre adequada... Podendo comprometer nossas futuras ações acerca daquilo que foi o foco de avaliação. (p. 11).

Entre os séculos XIX e XX a educação brasileira passou por várias transformações e mudanças e isso ocorreu por questões políticas e econômica, no Governo do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, retomando ao Estado o mínimo com ideologia LIBERAL, onde o Estado teria suas funções nas áreas afins reduzidas no que se refere a sua

<sup>1</sup> Claudia Fernandes Mestre em educação e Doutora em educação pela PUC-Rio. Professora adjunta da UNIRIO. Dimensões da avaliação concepções e finalidades da avaliação em educação- Salto para o Futuro.

influência no mercado. O então Ministro da Administração Bresser Pereira do Ministério de administração Federal e Reforma do Estado (MARE), delimitou as responsabilidades destacando alguns objetivos da reforma, a saber, recuperando a governança e aumentando a governabilidade, justificando ao excessivo crescimento principalmente o de receita e de despesas demonstrando a ineficácia do Estado, destacando este cenário político o Brasil teve orientação de organismos transnacionais financeiros e cooperativos como a UNESCO e o Banco Mundial, com a reforma Educacional.

O progresso e trabalho no capitalismo se tornou respeitável com a derrota do feudalismo e simultaneamente à ideia do liberalismo da burguesia demonstrando dificuldades do antigo pensamento o qual foi construído pelos mais favorecidos com teorias que assim os legitimava. Nesta perspectiva, nascia então o novo com pilares da ideologia liberal, com uma sociedade mais democrática. Essa reforma tinha como objetivo descentralizar os poderes e cargos educacionais do âmbito Federal para as esferas locais de poderes, tornando as instituições do sistema educacional mais flexível, por meio de mecanismo avaliativo de resultados, que tem diminuído a sua função do Estado como executor e aumentado a ideia que o mesmo é o regulador e avaliador influenciando diretamente na elaboração de políticas educacionais de avaliação brasileira. Essa distribuição segundo a Lei 9.394/96 LDB ficou determinada que no artigo:

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I - As instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantida pelo Poder Público municipal;

II - As instituições de educação infantil criada e mantidas pela iniciativa privada;

III - os órgãos municipais de educação.

Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem:

I - As instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal;

II - As instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal;

III - As instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IV - Os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.

Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino.

Art. 16. O sistema federal de ensino compreende:

I - As instituições de ensino mantidas pela União;

II - As instituições de educação superior, criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III - Os órgãos federais de educação.

É percebido pela LDB que a divisão do sistema de ensino ficou bem especificado e que cada parte que compreende a mesma deve ser

respeitada e manter o sistema funcionando com os devidos critérios preestabelecidos pelo sistema. A educação não está problematizada no País – está submersa, ou quase imóvel frente às modificações sociais, ao passo que a economia e a política são problematizadas. Um dos truques da educação não problematizada consiste na Escola Nova no Brasil: ela não mexe no conteúdo (transformações sociais via educação) e sim nos métodos e técnicas. Ou melhor, os conteúdos existem, mas frequentemente embutidos do exterior para o Brasil, lubrificadas pelos métodos e técnicas, destinados, sobretudo, à industrialização e à modernização.

Por isso, o Estado não tem projeto político, precisamente por ser um país dependente, condicionado pelos centros hegemônicos no plano político e econômico, enquanto, no plano cultural e pedagógico, a intelligentsia se contenta com os modelos europeus e norte-americanos como uma das formas de alienação. “Mas, paradoxalmente, a Escola Nova e a Escola Tradicional, com vidas opostas, confluem em alienação, isto é, a separação entre duas instâncias”. (MENDES, 1987, p. 1).

Percebemos as diferenças entre os principais protagonistas da Escola Nova. Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo eram educadores, se preocupavam com o rumo que educação estava tomando, reformado do manifesto dos pioneiros da educação, nesta época já havia questionamento sobre a educação,

um foi o inquérito promovido pelo o Estado de São Paulo (1926) e publicado em educação encruzilhada 2, contendo problemas que existem até aos dias de hoje, mas com ângulos diferentes e realidade nova. O que nos leva a crer que essas figuras foram de suma importância para o crescimento educacional e sua objetividade, percebe-se que a partir da escola algumas coisas passaram a serem melhores definidas, levando em conta que há muito a se fazer para que a mudança seja repleta, mas a educação já melhorou e também todos tem o direito a ela.

Segundo Mendes (1987):

O sistema educacional brasileiro pretende uniformizar, a ordem é homogeneizar o saber, imposta pelas classes dominantes. A estratégia perversa desse saber consiste em dissolver o conteúdo, não só o saber através das matérias escolares, mas também os grupos, as instituições, a diferença entre as classes e os movimentos sociais. Simplificar, uniformizar é perder a substância e a diferença, como se fosse um só estômago, ignorando os estômagos diferentes, pois cada um tem o seu. Estômago fascista, ditadura do saber. (MENDES, 1987 p. 9).

Com culturas diferentes como poderia haver uniformização do ensino, pois cada lugar tem o seu modo, a sua realidade, percebe-se aí a supremacia das classes dominantes, a classe pobre, era para receber e mais nada, Mendes deixa bem claro em citar Estômago diferente, levava ao raciocínio de sermos diferentes por isso não tem como uniformizar a educação e sim fazer um esqueleto ao qual podemos adaptar segundo cada realidade.

Para Mendes (1987), em termos pedagógicos e filosóficos, o conteúdo significa a



substância do objeto significativa pelo sujeito; e o método, neste caso, significa o conteúdo estruturado e coerente. Aliás, tento definir esse problema com sugestões aproximativas, por exemplo: o conteúdo é o concreto atravessado pela abstração que o elucida, elaborado pela consciência intencional e histórica; ou o conteúdo é a totalidade concreta de dados na Natureza, os quais o homem estrutura na História e na Cultura através do sujeito e do objeto, as coisas apropriadas pelo valor e pela linguagem (o signo – significado/significante) e os símbolos.

## **2.1. O que avançou nas políticas educacionais no governo FHC**

No governo de Fernando Henrique Cardoso, houve a tramitação da nova legislação da LDB (Lei n. 9.394/96), e isso ocorreu no ano de 1996. Financiamentos nacionais que implementou o FUNDEF, discussão dos parâmetros curriculares que foi deliberada em abril de 1998. Nesta época também ocorreu a aprimoração da avaliação nacional, Financiamento da educação: implantação do FUNDEF e o financiamento de estados e municípios em função do número de alunos matriculados no ensino fundamental considerou a educação infantil de 0 a 6 anos como a primeira etapa da educação básica. Formação de professores o que determinou 60% vinculados pelo FUNDEF fosse para pagamento dos professores.

Formação inicial e continuada de professores: estabelecimento do nível superior como formação mínima para a docência na educação básica, realizado em cursos de licenciatura ou de graduação. Aliado a isto, houve a determinação do FUNDEF de que 60% dos recursos vinculados ao fundo fossem utilizados no pagamento dos salários dos professores em efetivo exercício, permitindo que parte desses recursos pudesse ser utilizada na formação de professores (CRESO FRANCO, FÁTIMA ALVES & ALICIA BONAMINO, 2007, p. 998).

Nesta nova etapa da educação também teve um olhar para fluxo escolar observando o elevado índice de reprovação, para os autores Franco, Fátima e Alicia, a análise global do conjunto de medidas de política educacional para a educação básica, no governo FHC, demandaria tratamento muito mais extenso, mas, aqui, limitamo-nos a considerar os pontos anteriores, em função do já mencionado critério de concentrarmos-nos em aspectos da política educacional que demarcam as inter-relações entre as diferentes gerações de política. Em seu sentido mais geral, a política neste período foi caracterizada por três aspectos:

- a) Revalorização da racionalidade técnica, desta vez concentrada no financiamento, atividade-meio com a qual se almejava equacionar os problemas de acesso e de qualidade do sistema educacional.
- b) Ênfase no ensino fundamental.
- c) Valorização da política educacional baseada em evidências, o que se expressou por meio da ênfase em avaliação, o que não deixa de ser uma forma de acionar mecanismos de racionalidade

técnica em outros domínios da política educacional.

## 2.2. O Que Avançou nas políticas educacionais no governo Lula

Luiz Inácio Lula da Silva teve oito anos de mandato como presidente do Brasil iniciando em 01/01/2003 se reelegendo para o segundo mandato em 2006. Recebeu o governo com um bilhão a menos para investir em educação, restrição estabelecida pelo fundo monetário, teve como Ministro da Educação Fernando Haddad.

O então presidente com três frentes de trabalhos no fórum mundial, um para estudar e alçar condições de infraestrutura, outro para levantar as necessidades no momento crítico vivido pelo país a ocupação e criação de vagas para cursos e universidade, a erradicação do analfabetismo e o Fome Zero, e um terceiro grupo para apresentar proposta que reformularia as universidades. Durante a campanha o presidente anunciou que iria resolver o problema da educação de crianças jovens e adultos que estavam fora da escola. Para efetivar essa política, o governo Lula enviou ao Congresso Nacional a Proposta da emenda à Constituição (PEC) Nº 415/05, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

O FUNDEB é fundo que ficou e lugar do FUNDEF que foi criado pelo ex-presidente FHC,

o FUNDEB é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito do estado, formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, vinculados à educação por força do disposto no Art. 212 da Constituição Federal. Para o então ex-ministro da educação <sup>1</sup>Haddad, uma boa maneira de julgar a atuação de um governante numa área específica é avaliar as mudanças constitucionais avalizadas por sua base de sustentação, sem a qual é impossível aprovar uma emenda constitucional, com ou sem o apoio da oposição. O governo Lula aprovou, com o apoio da oposição, duas emendas constitucionais (nº 53 e nº 59) que alteraram significativamente oito dispositivos da maior relevância para a educação.

1) Obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos. Nesse particular, nossa Constituição está entre as mais avançadas do mundo. Em editorial, esta *Folha* defendeu a seguinte tese: "Falta uma medida ousada, como estender a obrigatoriedade para todo o ensino básico, até a terceira série do nível médio". Cinco meses depois, a emenda constitucional promulgada vai além, ao garantir a universalização da pré-escola, sem o que a obrigatoriedade do ensino médio se tornaria pouco factível.

2) Fim da DRU da educação. A Desvinculação de Receitas da União retirava do orçamento do

---

<sup>1</sup> Fernando Haddad. Ministro da Educação do Brasil (2009)  
<http://www.contee.org.br/noticias/artigos/art408.asp>.

MEC, desde 1995, cerca de R\$ 10 bilhões ao ano. Depois da tentativa frustrada de enterrá-la por ocasião da prorrogação da CPMF, em 2007, o Congresso finalmente pôs fim à DRU, valendo-se dos últimos três orçamentos de responsabilidade do governo Lula.

3) Investimento público em educação como proporção do PIB. O atual Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) previra a "elevação, na década, por meio de esforço conjunto da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%". O dispositivo foi vetado, em 2001, com o seguinte argumento: "Estabelecer, nos termos propostos, uma vinculação entre despesas públicas e PIB, a vigorar durante exercícios subsequentes, contraria o disposto na Lei de Responsabilidade Fiscal". A saída para o próximo PNE foi aprovar norma de hierarquia superior. Com a emenda constitucional nº 59, torna-se obrigatório o "estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB".

4) Piso salarial nacional do magistério. O Pacto pela Educação, firmado em 1994 no Palácio do Planalto, previa a fixação de um piso salarial para todos os professores do país. Renegado, o compromisso, enfim, tornou-se realidade. Em 1º de janeiro de 2010, o piso deverá ser totalmente integralizado e observado por todos os Estados e municípios.

5) Fundeb. O Fundo da Educação Básica, que substituiu o Fundef, multiplicou por dez a complementação da União que visa equalizar o investimento por aluno no país, além de incluir as matrículas da educação infantil, do ensino médio e da educação de jovens e adultos, desconsideradas pelo fundo anterior, restrito ao ensino fundamental regular.

6) Repartição e abrangência do salário-educação. Os recursos do salário-educação, mais do que duplicados, antes destinados apenas ao ensino fundamental, podem, agora, financiar toda a educação básica, da creche ao ensino médio, e sua partição passou a ser feita entre Estados e municípios pela matrícula, diretamente aos entes federados.

7) Ensino fundamental de nove anos. As crianças das camadas pobres iniciam agora o ciclo de alfabetização na mesma idade que os filhos da classe média, aos seis anos, garantindo-se o direito de aprender a ler e escrever a todos.

8) Extensão dos programas complementares de livro didático, alimentação, transporte e saúde escolar, antes restritos ao ensino fundamental, para toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Pode soar inacreditável, mas, até 2005, os alunos do ensino médio público não faziam jus a nada disso.

No governo Lula, foram capacitados setenta e cinco mil docentes, através de formação continuada, houve oferta de 17 mil vagas em universidades a distância para suprir a necessidade de docentes, o Prouni também foi de

grande importância para a classe pobre, pois muitos adquiriam o direito de entrar em uma universidade particular com notas do ENEM.

### **2.3. O que avançou nas políticas educacionais no governo Dilma**

A então presidente deposta recentemente Dilma Vana Rousseff, foi Ministra de Minas e Energia e Casa Civil do Ex-presidente Lula, e posteriormente o qual foi eleita presidente do Brasil no ano de 2011 a 2014 e sendo reeleita em 2015 sendo pedido seu Impeachment em 2016. Com economia em queda, o desemprego que começou a subir, o tripé formado por FHC e Lula, foi substituído por intervenções mais acentuadas, desoneração de tachas de juros para empresas, as principais a ser contempladas foram às automotivas e créditos subsidiando as empresas e não demorou para que os efeitos colaterais dessa ajuda viesse afetar as contas públicas, levando o Brasil a uma catástrofe financeira, o qual é sentida até os dias atuais, a nossa economia vem oscilando, e recursos fundamentais foram sendo cortados, e um dos principais que são da educação e saúde são o que mais os brasileiros sentiram na pele sobre esses cortes.

O Brasil foi o país que menos cresceu em economia na América Latina, sendo que 2010 o nosso PIB chega a 7,5% alcançando o maior índice depois da ditadura militar. Em sua campanha a Presidenta prometeu seis mil creches e pré-escolas para aumentar as vagas da educação infantil, mas conseguiu fazer só 7%

dessa promessa, construção de dez mil quadras poliesportiva em escolas públicas, mas 5,3% dessas quadras foram construídas, em 2007 eram investidas 5,1% segundo o MEC e instalação de banda larga das escolas pública, mas essa promessa está longe de ser cumprida, pois a escolas não possuem computadores, as que possuem na maioria são muitos velhos, sem manutenção, e falta de mão de obra adequada para esta área de conhecimento.

A erradicação do analfabetismo está entre 8,5% para o IBGE o que se esperava é uma tacha de 100% o que se percebeu que a então presidente focou na educação superior e escolas técnicas, pois houve um elevado número de acesso ao Fies, Prouni, Pronatec, uma educação profissional, mas o analfabetismo continuou.

Sabemos que alguns projetos da então Ex-presidente Dilma não foram concluídos pela corrupção que se estabeleceu na política brasileira levando o Brasil a caos sem precedentes, o qual estamos sentido os efeitos colaterais, por inúmeros investigações e políticos que perderam seus mandatos por desvios de verbas públicas, o que se percebe é que de todos os mandatos o mais crítico foi o então Ex-presidente, entretanto está sendo continuado pelo seu vice Michel Temer.

O atual Presidente Michel Temer fez vários cortes na Educação, mas ainda é cedo para falar alguma coisa sobre a sua atuação com o nosso país, pois nessa maré de investigação e todos os partidos envolvidos, cremos que não

será nada fácil a restabelecimento de verbas para qualquer área afins que tenha necessidade de investimento nesse momento.

A Avaliação deve ser um processo dialógico com reflexão no ensino, onde a mesma deve ser flexibilizada buscando contribuir com a aprendizagem e conhecimento dos seus discentes, pois a sala de aula deve ser reflexiva e organizada de modo que os objetivos referentes a aprendizagem sejam alcançados. Pois, com essa visão será percebido que provas e exames serão mera formalização, a aprendizagem ocorreu de forma planejada, pois neste ambiente ocorreu a ensinagem suscitando a cooperação entre professores e alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo trouxe conhecimentos a respeito da avaliação e sua evolução nesses últimos anos. O objetivo do estudo foi compreender a respeito dos avanços ocorridos no sistema de avaliação de acordo com as políticas educacionais em nosso país.

Ao refletir sobre as concepções avaliativas, foi importante compreender o processo instituído no sistema educacional de ensino, percorrendo os caminhos e trajetões nos quais houve rupturas e lacunas em relação a avaliação nos governos nessas últimas décadas. Compreendeu neste estudo, que o processo de avaliação deve ser reflexivo averiguando os objetivos propostos, diagnosticando os estágios

da aprendizagem, caminhando de lado a lado com a ensinagem.

Observando todo o percurso, percebeu também que sistema avaliativo é uma ferramenta que deverá ser mais bem trabalhada, objetivando o trabalho do professor em relação ao seu aluno, com característica e interventiva, proporcionando ao aluno uma diferenciação relacionada a cada indivíduo. Nesta perspectiva, as políticas de avaliação educacional, considerando o contexto apresentado, também contribuem atualmente para traçar parâmetros que terminam por direcionar as próprias políticas educacionais; contribuindo também para criar espaços de conformação das instituições educacionais e dos sujeitos que nelas atuam, a processos de conformação aos seus direcionamentos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRESO Franco, Fátima Alves & Alicia Bonamino. **Qualidade do Ensino Fundamental: Políticas, Suas Possibilidades, Seus Limites**. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

HADDAD, Fernando Ministro da Educação do Brasil/(2009)/<http://www.contee.org.br/noticias/artigos/art408.asp>.

MENDES, Durmeval Trigueiro. **Anotações sobre o pensamento educacional no Brasil**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 68, n. 160, p. 493-506. Ano 1987 Disponível em: <<http://www.durmevaltrigueiro.pro.br>>. Acessado em 25/01/2014.

Revista Eletrônica: ano XX Boletim 18 – Novembro 2010. ISSN 1982 – 0283 [cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/.../15495318-Avaliacao.pdf](http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/.../15495318-Avaliacao.pdf).

## A FORMAÇÃO DOCENTE PELA PESQUISA

Paulo Sergio de Moraes<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo trouxe como objetivo averiguar como a pesquisa na formação dos professores está sendo abordada. O interesse deste assunto parte da reflexão como está a discussão em torno da relação do professor diante da implementação das pesquisas em seu campo de trabalho. O estudo para da reflexão necessária para uma melhor compreensão e esclarecimento de um assunto divergente e contraditório referente à educação como um todo. Pode perceber que a palavra reflexão vai ser uma das mais abordadas nesse estudo, pois, é com a visão de um professor reflexivo em seu cotidiano profissional, que pode estar a solução das adversidades inerentes a instituição escolar. Este estudo visa responder aos anseios por uma educação com novos propósitos e com a intenção de contribuir com a discussão das possibilidades da pesquisa na formação e na atuação docentes, tendo em vista a superação da racionalidade técnica dominante na formação inicial e continuada do professor.

**Palavras-chave:** Reflexão. Formação. Pesquisa. Professor

### 1. INTRODUÇÃO

Dentro da perspectiva da reconstrução social, considera-se necessário ao professor, uma formação que atente para a natureza complexa e incerta de seu trabalho, para tanto, defende-se a

construção do conhecimento sobre o ensino pelo professor, através de sua própria reflexão, o que requer uma formação docente que lhe possibilite teorizar sua prática, participar da produção do seu conhecimento profissional, propor mudanças e agir de forma autônoma, tanto no seu campo de atuação, quanto no contexto social mais amplo.

Neste contexto, a formação de professores pesquisadores é o que se procura com uma prática voltada para a reflexão sobre a ação pedagógica e que encontra suporte em vários autores que consolidam como receita de sucesso para a resolução e transformação de atitudes referentes à prática educativa, pois, não existe ninguém melhor indicado dentro das instituições escolares, do que o professor que labuta dia a dia em sala de aula e na própria escola como setor de trabalho.

Assim, a multiplicidade de entraves na ação docente e os resultados socialmente questionáveis da prática escolar figuram como os motivadores fundamentais da expansão e valorização da formação profissionalizante no interior da prática educativa, provocando uma nova interpretação dos modelos disponíveis segundo os quais a formação profissional do professor fora até então demarcada, temporal e espacialmente.

<sup>1</sup>Graduação Letras Língua Portuguesa/Inglês e Literaturas. CETSOP/Assis CHATEAUBRIAND - PR: Especialização em

Interdisciplinaridade na Formação do Profissional. Mestrado em Ciências da Educação/UNINTER- Paraguai.

A formação em serviço passa, assim, a ter presença constante no exercício da profissão, acionada sempre que os mandantes institucionais julgassem necessário dispô-la. Para validar determinados procedimentos de trabalho, divulgar saberes utilitários para a prática cotidiana de suas tarefas, alterar ou constranger comportamentos considerados desajustados ao ofício, enfim, fazer circular um conjunto de modelos teóricos/metodológicos que assegurassem respostas confiáveis para as problemáticas vividas no âmbito da sala de aula, compunham o quadro desse controle.

Nesse sentido, este estudo tem por objetivo averiguar como a pesquisa na formação dos professores está sendo abordada, uma vez que a formação em serviço opera-se uma dilatação dos mecanismos de poder sobre a profissão, ao funcionar como campo de validação dos tipos de saber que devem circular no exercício da docência, indicando gradualmente maneiras de se proceder no ofício.

## **2. A PESQUISA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E SUA ABORDAGEM**

Na atualidade, a invenção de novas formas de formação docente concomitantes ao exercício da profissão vem, no plano discursivo, produzindo outras estratégias de existência para o professor, as quais não se apresentam

necessariamente como ressonância ao objetivo primeiro de "correção" do ofício.

[...] No final da década de 1970, a abordagem tecnicista de educação, que regia grande parte dos programas de formação de professores em serviço, é colocada sob suspeita. A suposta eficácia da racionalidade técnica passa a se confrontar diretamente com a fragilidade e as mazelas concretas dos resultados obtidos pelas práticas escolares (FUSARI, 1988, p.65).

Protagonizada pelas ciências sociais (particularmente a vertente marxista), uma nova tendência na pesquisa educacional deflagra a crítica à crença em uma escola redentora da sociedade, denunciando o papel desta como reprodutora das relações de desigualdade impingidas no campo das relações econômicas e políticas. Sob um olhar deterministo-reprodutivista, as relações escolares mimetizariam as práticas econômicas hegemônicas, sofrendo o mesmo grau de submissão instalado na esfera produtiva. A penetração dessas ideias no campo educacional propiciou a emergência de vozes denunciativas no interior das escolas. Assim, muitos cursos de formação em serviço foram utilizados como espaço de anunciação de uma cultura crítica no interior da profissão.

Para além das vertentes reprodutivistas, foram desenvolvidas no Brasil teorias educacionais de referência dialético-crítica, as quais apresentavam a escola como um campo privilegiado de luta social contra as dominações vigentes. No seu conjunto, as teorias de caráter

progressista, apesar de reconhecerem a dominação e subordinação ideológica persistentes na relação escola-sociedade, creem na capacidade crítica da razão humana e na ação emancipatória dos sujeitos históricos, portanto, em ações passíveis de transformar a realidade por meio de embates constantes contra os poderes dominantes no âmbito social (GIROUX, 1986).

A inserção de teorias educacionais críticas na realidade escolar brasileira nas últimas décadas ofereceu, entre outros aspectos, contribuições para se pensar e mesmo refutar as concepções difundidas até então sobre o trabalho e a formação de professores, propiciando novas perspectivas para a pesquisa na área, bem como outros referenciais teórico-metodológicos para os projetos de formação docente em serviço.

Entre as novas proposições de formação em serviço que foram formuladas nesse contexto, tomamos como foco, aqui, aquelas que passam a conceber os professores como profissionais reflexivos, pelo motivo de essa concepção ter orientado a escolha das práticas de formação que pesquisamos, assim como pelo fato de a mesma firmar, como proposta, um novo repertório de experiência de si no que concerne à subjetividade docente na atualidade.

Grande parte dos projetos de formação docente em serviço em vigor nos dias atuais, no Brasil e em outros países, aponta para a

importância de se fomentar a experiência reflexiva no professor (Alarcão, 1996; Nóvoa, 1995; Schön, 1995; Zeichner, 1998, 1995, 1993), seja pelo reexame das crenças pedagógicas que compõem suas decisões cotidianas, seja pela narrativa de suas histórias de vida; seja pela análise dos campos de conhecimento com os quais o professor interage; seja pela problematização das finalidades e valor educativo das situações que promove; seja, em última instância, pela investigação das condições sociais e históricas que vêm atravessando a constituição de sua profissão. Larrosa, ao analisar o enfoque reflexivo na formação do professorado, afirma que:

o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação ao seu trabalho. Por isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor. (LARROSA 1994, p. 49-50).

A reflexão, nessa perspectiva, é reafirmada por vários autores como a categoria essencial da formação docente: condição tida como capaz não só de transformar a prática pedagógica do professor e prepará-lo para atender às exigências que se colocam para sua profissão na atualidade, mas, sobretudo, como capaz de modificar a pessoa do professor, constituindo-o como sujeito autônomo no mundo. Segundo Alarcão (1996, p. 174), "refletir para agir autonomamente parece ser uma das expressões-chave no contexto educativo internacional deste final do século XX". Nóvoa explicita os propósitos



dessa modalidade quando afirma que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Um dos primeiros estudos publicados na perspectiva de compreender o professor como um profissional reflexivo foi produzido por Schön (1995), autor cuja principal contribuição foi a de ter atribuído um novo estatuto à dimensão prática do trabalho docente, em contraposição ao modelo de aplicação técnica que reduzia as práticas pedagógicas a um espaço de acomodação dos conhecimentos oriundos da ciência aplicada. Schön concebe a dimensão prática do trabalho profissional como um espaço indefinido, incerto, inconcluso, factível de produzir situações singulares, e que, portanto, necessita ser investigado e compreendido. Nessa perspectiva, a dimensão prática do trabalho profissional configura-se incompatível com a previsibilidade e o controle ensejados na lógica do conhecimento técnico.

Pelo crivo do autor, a inventividade e criatividade requeridas pelo professor no exercício de seu ofício e os discernimentos autónomos que os professores serão convocados

a fazer, quando confrontados com os problemas concretos que a prática educativa confere, só poderão, contudo, verem-se ativados na consciência docente quando mediados por processos reflexivos sistemáticos – investigar, interpretar, apropriar-se de intenções.

O professor, na abordagem de Schön, como diz Alarcão (1996, p. 18), tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer.

Apesar de os estudos de Schön terem-se contraposto diretamente ao modelo teórico da racionalidade técnica, conferindo à experiência prática um estatuto epistemológico decisivo para o desenvolvimento profissional, a abordagem reflexiva por ele desenvolvida vem sendo revisitada e ampliada por outros autores mais diretamente envolvidos com a formação específica de professores: Zeichner, Contreras, Nóvoa, Geraldí, etc.

Zeichner (1998, 1995, 1993), por exemplo, problematiza a excessiva valorização, conferida por Schön, à autoridade individual do profissional para identificar e interpretar as situações problemáticas que perpassam sua

prática, bem como aponta um certo reducionismo dessa abordagem, quando esta circunscreve em demasia o processo de reflexão à prática imediata, abstraindo de seu foco de análise as implicações sociais e políticas que perpassam as práticas sociais de ensino. Zeichner irá ainda defender que a atividade reflexiva não se pode manifestar por uma ação isolada do sujeito. Segundo este autor, ela exige uma situação relacional para ocorrer. A prática reflexiva deve ser considerada como uma prática eminentemente social, portanto, só passível de ser desenvolvida como uma ação compartilhada coletivamente.

Ao privilegiar os fenômenos da prática imediata e as intenções subjetivas do professor como quadro de referência para o processo reflexivo, corre-se o risco, segundo Zeichner, de promover na formação docente um modelo de reflexão que se mostra incompleto e limitado, por não estar articulado a uma análise que englobe o conjunto de significados complexos que atravessam a educação escolarizada e que estão situados para além desse quadro de referência imediato.

Um outro eixo analítico-crítico sobre a reflexividade docente é apresentado por Giroux (1986). Para ele, a atividade reflexiva deve ser operada pelo professor tendo em vista não só os problemáticos particulares que ecoam de sua experiência imediata, mas fundamentalmente aquelas que dizem respeito à cultura institucional

na qual está incorporado e, em última instância, as finalidades e sentidos sociais, culturais e políticos que perpassam e orientam o trabalho escolar e sua própria prática de ensino. Segundo Giroux, a capacidade de pensar sobre o pensamento aponta para um modo de raciocínio que tem como objetivo romper a ideologia "congelada" que impede uma crítica da vida e do mundo, sobre a qual as racionalizações da sociedade dominante se baseiam. (p. 249) Assim, continua ele, é importante que os professores situem suas próprias crenças, valores e práticas dentro de um contexto, de forma que seus significados latentes possam ser melhor entendidos. Esse situar dialético, por assim dizer, ajudará a esclarecer a natureza social e política das restrições estruturais e ideológicas com que os professores se deparam diariamente. (p. 253). De maneira geral, podemos dizer que os autores que propõem a abordagem reflexiva na formação docente apontam um esgarçamento político e cultural do objeto de reflexão enfatizado por Schön, condicionando a necessidade de alargamento do mesmo à capacidade de transformação das práticas docentes para além do compromisso exclusivo com as situações pontuais de sala de aula.

Os programas recentes de formação docente em serviço, em especial aqueles que qualificam o professor como um profissional reflexivo, apresentam-se como ocasião de convencer o professor de sua importância profissional e pleiteiam valorizar seus modos de pensar e agir, convocando-o a saber-se sujeito do

conhecimento, gestor primordial da prática educativa que desenvolve, investigador de si mesmo, experimentador autônomo de seu ofício, centro decisório das transformações que deverá operar em sua prática cotidiana.

Não mais sendo ordenada por um continente de conhecimentos externo aos seus protagonistas, a formação em serviço circunstanciada no modelo teórico-reflexivo formula-se como uma prática segundo a qual o professor orquestraria sua conduta profissional via um procedimento sistemático de investigação.

## 2.1 Formação de Professores e Pesquisa: uma relação possível?

[...] Furtamo-nos de contribuir com a ideia de que a formação de professores e sua atualização se deduzem de possuir habilidades e conhecimentos seguros, cuja aplicabilidade emana de sua própria autoridade científica, em muitos casos obscurecidos por argumentos presumidos. A formação, pelo contrário, entendida como desenvolvimento profissional, é fruto da reflexão sobre a ação, ajudada por uma tradição de pensamento que tenha sido capaz de dar sentido a realidade educativa. (GIMENO, 1998, p.87).

Com esta reflexão, começaremos uma discussão em torno da relação do professor e a pesquisa e tentar efetuar as observações necessárias para uma melhor compreensão e esclarecimento de um assunto divergente e contraditório referente à educação como um todo. A palavra reflexão vai ser uma das mais abordadas nesse estudo, pois, é com a visão de

um professor reflexivo em seu cotidiano profissional, que pode estar a solução das adversidades inerentes a instituição escolar. Este estudo visa responder aos anseios por uma educação com novos propósitos e com a intenção de contribuir com a discussão das possibilidades da pesquisa na formação e na atuação docentes, tendo em vista a superação da racionalidade técnica dominante na formação inicial e continuada do professor. Segundo Gómez (1998, p65),

[...] a perspectiva técnica se propõe dar a ao ensino o status e o rigor dos quais carecia a prática tradicional, mediante a consideração da mesma como uma ciência aplicada, à imagem e semelhança de outros âmbitos de intervenção tecnológica, superando o estado medieval de atividade artesanal. a qualidade dentro desse enfoque é evidenciada na qualidade dos produtos e na eficácia e economia de sua realização. o professor/a é um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e transformado em regras de atuação.

Buscando romper com a tecnicidade e com o intuito de preparar professores autônomos, diferentes posições agrupam-se na ampla perspectiva da reconstrução social em defesa de uma pedagogia crítica, que busca equacionar de maneira satisfatória e competente um ensino comprometido com as desigualdades e em favor das transformações sociais, dentre eles, aparecem os trabalhos formadores como Zeichner ( Universidade de Wisconsin – Madison, Estados Unidos), Giroux ( Miami University – Estados Unidos), Kemmis ( Universidade de Deakin – Austrália) e Carr (Universidade de

Sheffield – Inglaterra). Neste contexto aparecem adeptos de princípios democráticos para o ensino, porém, indefinidos frente a um paradigma diferente do atual, entre os quais, estão Stenhouse, Elliot e Mac Donald (Universidade de East Anglia – Inglaterra).

Desta forma, dentro da perspectiva da reconstrução social, considera-se necessário ao professor, uma formação que atente para a natureza complexa e incerta de seu trabalho, para tanto, defende-se a construção do conhecimento sobre o ensino pelo professor, através de sua própria reflexão, o que requer uma formação docente que lhe possibilite teorizar sua prática, participar da produção do seu conhecimento profissional, propor mudanças e agir de forma autônoma, tanto no seu campo de atuação, quanto no contexto social mais amplo. A formação de professores pesquisadores é o que se procura com uma prática voltada para a reflexão sobre a ação pedagógica e que encontra suporte em vários autores que consolidam como receita de sucesso para a resolução e transformação de atitudes referentes à prática educativa, pois, não existe ninguém melhor indicado dentro das instituições escolares, do que o professor que labuta dia-a-dia em sala de aula e na própria escola como setor de trabalho.

Nos anos 80, Carr e Kemmis (1988), também propuseram uma recontextualização da investigação-ação que superasse as dificuldades de produzir mudanças individuais na prática

educativa. Para eles, as mudanças só poderiam acontecer como processos de transformações sociais que, se empreenderam coletivamente, pois, melhorar a educação depende da transformação das formas socialmente estabelecidas que a condicionam. A educação por sua vez, faz-se tarefas para comunidades críticas comprometidas com as práticas educativas e com as condições concretas para sua realização, podendo constituir-se em processo de emancipação. Assim, a investigação-ação pode ser entendida como forma coletiva de construção.

Propor uma formação de professores pesquisadores pode parecer, até certo ponto utópico, frente às dificuldades inerentes às condições de trabalho ao qual o professor está exposto, pois, essa tarefa requer planejamento, discussões, coleta de dados, análises, reelaborações e também, exige um tempo não previsto na atividade docente. Como vemos, percalços que cruzam os caminhos da educação, impedindo a concretização das tão sonhadas melhorias educacionais, mesmo assim, os avanços dependem principalmente do enfrentamento sério por parte do professor, ressaltando é claro, a participação da comunidade, autoridades educacionais e políticas para que haja a viabilização de mecanismos e a concretização das mudanças. Outro aspecto a ser discutido e analisado nesta fala sobre o professor pesquisador ou investigação-ação é o distanciamento que alguns estudiosos e circundantes das universidades defendem em

relação à pesquisa acadêmica e a realizada pelos professores no seu cotidiano escolar, que podem, num contexto geral, serem diferenciadas, mas, se tratando de educação, com certeza podem ser utilizadas como fim único, que é a melhoria do ensino.

Concretamente, para superar a separação entre professores pesquisadores, propõe-se que os pesquisadores universitários:

a) comprometam-se com os professores a realizar uma ampla discussão sobre o significado e a relevância das pesquisas que produzem

b) desenvolvam uma colaboração genuína com os professores, rompendo com os velhos padrões de dominação acadêmica;

c) deem suporte as investigações feitas pelos professores ou projetos de pesquisa- ação, acolhendo seriamente os resultados desses trabalhos como conhecimento produzido.

Segundo Zeichner (apud LISITA, ROSA e LIPOVTSKY 2001, p.107),

[...] esses objetivos são levados a cabo em seu programa de formação de professores na Universidade de Wisconsin Madison (Estados Unidos). O autor alerta que seus argumentos em favor das pesquisas produzidas pelos professores não fazem coro com os discursos que tem desvalorizado o importante papel das universidades na condução das pesquisas educacionais, nem refletem uma visão meramente instrumental destas, mas, pretendem superar uma formação que, da forma como tem sido realizada, cria

obstáculos aos objetivos de equidade e justiça social.

Assim, sugere-se que o caminho seja o de uma aproximação maior, independentemente do tipo de investigação realizada, considerando a importância da orientação e informação sobre a prática, a qual, tanto é útil para o controle de ações profissionais quanto para a construção da autonomia na sua atividade como professor. Infelizmente, ainda hoje, prevalece a validade das pesquisas acadêmicas com maior frequência, ora, se a pesquisa é uma constante em nossa luta, por que não considerar relevante outros tipos de pesquisas? Será que o que importa é somente o título de especialista? Para que se mude esse paradigma, precisamos acabar com alguns ranços que existem no meio educacional.

### **2.3 A Pesquisa na Formação para a Autonomia do Professor**

Diante do embate provocado pela perspectiva acadêmica e técnica para a formação do professor, onde a pesquisa é tida como propriedade do pesquisador e não necessariamente do professor, o que foi comentado até aqui se refere a criação de condições para que os professores investiguem, indaguem, questionem e construam respostas ao ensino como prática social. Para que isso ocorra, é necessário que o professor assuma uma postura reflexiva e crítica que atenda aos anseios da sociedade, consultando bases teóricas que

permitam compreender de maneira organizada e que produzam, através de suas próprias constatações, transformações no seu pensamento e na sua prática docente. Nesse sentido, torna-se crucial uma articulação da pesquisa para a formação do professorado, o que implica reformular os programas de formação inicial e continuada dos professores em consonância com a tentativa de reorganização do trabalho pedagógico voltado também, para a realidade cotidiana, visando a melhoria das práticas educacionais e a autonomia do professor/a que até então, encontra-se dentro de sua instituição, de mãos amarradas por falta de maior empenho de ambos os lados.

Segundo Contreras (apud LISITA, ROSA e LIPOVETSKY 2001, p. 119), a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor porque ela:

- a) permite articular conhecimento e ação como partes de um mesmo processo;
- b) tem como sujeitos os próprios implicados na prática que se investiga, superando a separação entre quem produz o conhecimento e que atua como docente;
- c) possibilita modificar a maneira como os professores entendem e realizam a prática, criando condições para transformá-la;
- d) possibilita questionar a visão instrumental da prática, segundo a qual é possível a produção de um conhecimento teórico a ser aplicado pelos professores.

Todos esses aspectos são traduzidos em uma concepção que atribui uma situação de oposição aos atuais moldes e conceitos sobre

pesquisa, tentando quebrar alguns paradoxos e procurando reafirmar novos parâmetros referentes à pesquisa, delineando caminhos, de modo que haja mudança social, em detrimento dos especialistas que detêm o conhecimento para a atuação docente como detentores de títulos de pesquisadores.

#### **2.4 A Contribuição da Administração na Formação pela Pesquisa**

Quando ouvimos ou falamos a palavra Administração parece-nos ser um vocábulo que trata somente de aspectos relacionados a uma empresa, mas quando analisamos com maior profundidade, tudo se esclarece e vamos entendendo que a essência administrativa está presente e se manifesta nas atividades mais simples e corriqueiras de nossa vida. Essa percepção se dá a partir de uma prática cotidiana de escolher uma roupa para usar, a qual passa pelo saber fazer a combinação de cores, estilos e ocasiões e para isso é preciso se autoadministrar. Outros exemplos caseiros de administração são o casamento, o lar, a convivência entre vizinhos, etc., onde você aplica a maioria das Teorias, embora nunca tenha estudando-as. Nestes exemplos você passa por altos e baixos, o comportamento oscila frequentemente e temos que resolvê-los e é com esta justificativa que procurar-se-á fazer uma abordagem geral das Teorias da Administração em seus aspectos principais.

A partir de 1930 alguns autores começam a abordar aspectos relevantes que dizem respeito à administração como Teoria enfocada na melhoria organizacional da sociedade e empresas existentes. Esta necessidade começa a ser sentida, tendo em vista a crescente preocupação capitalista em responder e resolver problemas que envolviam vários segmentos, entre eles, a classe trabalhadora. Havia aí, a exigência de modelos organizacionais mais bem definidos e um enfoque mais amplo e completo, tanto da estrutura como dos participantes da organização. Estes modelos deveriam caracterizar todas as variáveis envolvidas, bem como o comportamento dos membros dela participantes, aplicável principalmente às empresas e às demais formas de organização humana. Nestes exemplos você passa por altos e baixos, o comportamento oscila frequentemente e temos que resolvê-los e é com esta justificativa que procurar-se-á fazer uma abordagem geral das Teorias da Administração em seus aspectos principais.

Começaremos pela Teoria da Burocracia, seguida pela Teoria Estruturalista, Teoria Behaviorista, Teoria dos Sistemas, Teoria do Desenvolvimento Organizacional e encerrando com a Teoria da Contingência.

### **Teoria da Burocracia:**

Com relação à organização ela é formal e conceito com funções estabelecidas. Seus principais representantes são Weber, Merton,

Selsnick, Goldner, Michels e Mozelis. Sua característica básica é a Sociologia de Burocracia e a Concepção de Homem é organizacional e ser isolado que reage como ocupante de cargo ou posição. Esta teoria almeja resultados com máxima eficiência e prevalecem os objetivos da organização.

### **Teoria Estruturalista:**

Com relação à organização ela é formal e informal com sistema social intencionalmente construído e reconstruído para atingir objetivos. Seus principais representantes são Etzioni, Thompson. Blau, Scott, Hall, Parsons e Perrow. Sua característica básica é a sociedade de organizações e a Concepção de Homem é organizacional e ser social que vive dentro de organizações. Esta teoria almeja resultados com eficiência ótima, mas os conflitos são inevitáveis e mesmo desejáveis.

### **Teoria Behaviorista:**

Com relação à organização ela é formal e informal com sistema social cooperativo racional, onde tanto a organização como os indivíduos têm objetivos a cumprir. Seus principais representantes são Simon, Mc Gregor, Bernard, Argyris, Cyert, Likert, Sayles, March, Porter, Lawler, Hachman e Lau. Sua característica básica é a ciência comportamental aplicada e a Concepção de Homem é administrativo e ser racional tomador de decisões quanto à participação nas organizações. Esta

teoria almeja resultados com eficiência satisfatória, mas os conflitos são possíveis e negociáveis e há uma relação de equilíbrio entre eficácia e eficiência com reciprocidade.

### **Teoria dos Sistemas:**

Com relação à organização ela é formal e informal com sistema aberto envolvendo transações internas (subsistemas) e externos (ambiente). Seus principais representantes são Katz, Kahn, Johnson, Kast, Rosenzweig, Churchman, Burns, Trist, Rice e Hicks. Sua característica básica é a abordagem sistêmica: Administração de Sistemas e a Concepção de Homem é funcional com desempenho de papéis e inclusão parcial. Esta teoria almeja resultados com máxima eficiência, há conflitos de papéis.

### **Teoria do Desenvolvimento Organizacional:**

Com relação à organização ela é formal e informal com sistema aberto envolvendo transações planejadas. Seus principais representantes são Lawrence, Lorsch, Bennis, Schein, Blake, Mouton, Beckhard, Walton, Margulies e French. Sua característica básica é a abordagem sistêmica: mudança planejada e a Concepção de Homem é complexo com desempenho de papéis, participação e compromisso. Esta teoria almeja resultados eficiência ótima e procura integrar objetivos organizacionais e individuais.

### **Teoria da Contingência:**

Com relação à organização ela é formal e informal com sistema aberto. Seus principais representantes são Lawrence, Lorsch, Galbraith, Luthans, Kast, Rosenzweig, J.D. Thompson. Sua característica básica é a abordagem contingencial: não há uma única melhor maneira e a Concepção de Homem é complexo com desempenho de tarefas. Esta teoria almeja resultados eficiência ótima e procura integrar objetivos organizacionais e individuais.

### **Fundamentação da Carreira Profissional**

Para um desenho com bases sólidas que permitam tomar decisões primeiro é necessário fundamentar a carreira que se vai desenhar e a fundamentação é um dos primeiros passos a ser projetado. Nesta primeira etapa se investiga as necessidades do ambiente em que se efetuará a profissão. Depois de detectadas as necessidades, o caminho é organizar as disciplinas adequadas para dar conta dos aspectos relacionados ao mercado ocupacional mediato e imediato. A responsabilidade desta tarefa cabe as instituições educativas e devem considerar as características de quem ingressa na carreira e com certeza as condições do egressado.

### **Elaboração do Perfil Profissional**

Após solidificar e fundamentar a carreira que se vai criar, é de extrema importância fixar metas a serem alcançadas referentes ao



profissional que se pretende formar. O próximo passo é elaborar um documento que contemplem os conhecimentos que o profissional egresso possuirá. Este documento se chama Perfil Profissional. Para se construir um perfil profissional faz-se necessário uma investigação dos conhecimentos, técnicas e procedimentos disponíveis na disciplina, as quais serão a base da carreira. Em seguida, se determinam as áreas do trabalho, se definem tarefas, problematiza e delimita o perfil e os conhecimentos e habilidades, e por fim, os objetivos a serem atingidos.

### **Organização e Estruturação curricular**

Com o estabelecimento do perfil profissional você está com a base pronta para estruturar os conteúdos da profissão. Nesta etapa, começamos a constituir a estrutura curricular propriamente dita. Aqui se delimitam os conhecimentos que o profissional deve lograr para o atingimento dos objetivos. O próximo passo é elencar as áreas, conteúdos e alternativas curriculares que estão no plano linear ou por matéria, modular e no plano misto. Neste momento também se analisam as características da disciplina, disponibilidade de recursos e linha da instituição educativa.

### **Investigação das Necessidades do Contexto**

Esta investigação é de extrema importância para a carreira profissional, pois aqui, vamos elencar todas as carências que deem conta para a elaboração dos objetivos. Para

determinar estas necessidades implica conhecer os objetivos a serem perseguidos, os recursos que se dispõem e qual o tipo de sociedade que buscamos. Também nesta etapa é de praxe analisar os aspectos sociais tais como, recursos naturais e humanos, regionais e particulares, nacionais e gerais e com isso, poderemos traçar metas claras como a eliminação da pobreza, etc.

### **Investigação da Perspectiva**

Neste momento selecionam-se as ideias e princípios básicos da disciplina. É a hora de verificar se os princípios, técnicas e procedimentos dão conta de abordar os problemas detectados. Como resultado desta etapa deve haver justificativa com matérias mais viáveis. Com isto, conseguimos estabelecer perspectivas concretas para procurar resolver o maior número dos problemas e para tanto, é essencial disponibilizar uma bibliografia especializada.

### **Investigação Do Mercado Ocupacional**

Aqui, devem-se observar três aspectos fundamentais:

1. Quantidade de trabalhadores subempregados e desempregados;
2. Se a composição do trabalho corresponde às exigências do mercado atual;

3. Se há poucos pesquisadores e não estão bem treinados;

Com estas observações, conseguiremos verificar a coerência e as necessidades para oferecer conhecimento que dê condições adequadas ao profissional que vai atuar no mercado. Desta forma, preparamos um profissional que terá espaço para trabalhar. Em contrapartida, temos que ter cuidado em não formar somente mão de obra, e sim, cuidar também dos aspectos que deem sustentação as necessidades sociais e principalmente às funções sociais da profissão.

### **Investigação das Instituições**

Com o fim de não duplicar esforços, se investigam as instituições que preparam as disciplinas e selecionam as mais adequadas para solucionar os problemas detectados. Nesta fase, é necessário observar os planos de estudo, grau acadêmico e título que se outorga. Aqui se analisam os resultados alcançados pela instituição educativa e acompanha-se através de um plano de estudo para os egressos se o conhecimento está sendo útil ao profissional e ao mercado ocupacional. A instituição também deve medir os índices de aprovação e reprovação, níveis de conhecimento, frequência, desistência, leis e regulamentos, etc.

### **Análise Da População Estudantil**

É fundamental analisar e estabelecer critérios para o estudante que pretende ingressar na carreira profissional e o regulamento

necessário do curso. Há que se determinar a maneira que o estudante participará do processo de aprendizagem. Para isso, é preciso descrever modalidades para sua participação de acordo com uma posição teórica acerca do que se concebe. É importante também, identificar os objetivos do nível anterior e sinalar os conhecimentos e habilidades anteriores para obter os requisitos para a preparação acadêmica que o aluno deverá ter para ingressar na faculdade. Com esta observação, é possível detectar as deficiências e oferecer as ferramentas para superar as deficiências de caráter socioeconômico a que pertencem.

Após a leitura e abordagem feita com todas as Teorias Administrativas, pode-se concluir que hoje nenhuma atividade profissional tem sucesso se não houver um gerenciamento com base teórica da administração. Também se percebeu que a prática das diversas Teorias não fica a mercê de uma única, haja vista a sua dinamicidade e características próprias que devem ser aplicadas no momento exato para atingir os objetivos e metas. A partir deste ponto de vista é impossível dizer que esta é melhor do que aquela, pois, tudo dependerá do tipo de atividade que exercemos e quais caminhos queremos seguir. Com relação ao campo Educacional podemos aplicar um aspecto de cada Teoria, mas acredita-se numa ênfase maior das Teorias do Desenvolvimento e da Contingência por estarem mais próximas do comportamento humano e de formação/realização pessoal e por

não se tratar de uma simples operacionalização de uma máquina. Desta forma, se educadores e gestores da educação não estiverem extremamente preparados para ser “*GERENTES*” da Educação e não meros indicados politicamente, teremos instituições estruturadas para atender com qualidade e resultados excelentes a massa mais sofrida dos nossos países.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve por objetivo averiguar como a pesquisa na formação dos professores está sendo abordada. Assistimos, nesse contexto, a um remodelamento das práticas de formação docente em vigor no cenário da profissão. De um modelo formativo instalado num intervalo de tempo anterior ao ingresso no exercício efetivo da profissão e que se organizava em âmbitos distintos daquele que seria seu *locus* de trabalho, instauraram-se práticas formativas docentes que passam a ocorrer justapostas à experiência do ofício e, mais recentemente, no próprio local de trabalho. Essas práticas, de uma maneira geral, passam a ser reconhecidas e nomeadas na realidade brasileira como "formação docente em serviço". Os cursos de *treinamento*, nomenclatura largamente adotada para os espaços de formação em serviço, são os primeiros a ocupar lugar definido em nossa realidade, e, em sua imensa maioria, organizam-se com o objetivo de divulgar métodos e técnicas de trabalho concebidos como

meios eficazes para o alcance de resultados satisfatórios nos processos de ensino. Prática enunciada. A partir daí, intensifica-se a organização de novos programas formativos para professores. *Aperfeiçoamento, capacitação, formação permanente* são expressões das várias modalidades segundo as quais a prática de formação em serviço foi se apresentando no cotidiano escolar.

Compreendeu-se que a formação concomitante ao exercício do ofício inaugura, assim, uma nova racionalização da profissionalidade, e, por extensão, da constituição dos saberes docentes. De um ponto de vista teórico, trata-se de um dispositivo tático que fez circular, de forma mais precisa e localizada no interior da profissão, modos de se pensar professor. Pode-se afirmar que, a princípio, o objetivo principal desse novo modelo regulador da formação – a formação em serviço – foi o de funcionar como uma espécie de "corretivo" das práticas docentes. O efeito ensejado, presume-se, seria o de promover uma certa homogeneização, dessa vez mais controlada, das condutas cotidianas dos professores.

Nessa perspectiva, o alvo maior consiste na retomada da própria legitimidade da instituição escolar pelo controle mais estreito das atividades docentes; em outras palavras, implementar a formação continuada embasada na ação do professor reflexivo, com o intuito de

revigorar a positividade e a confiança nos resultados escolares.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda J., e GEWANDSZNAJDER, Fernando (2000): **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira.

BASTOS, J. A. L. **Educação e Tecnologia. Educação &Tecnologia**. Revista Técnico Científica dos Programas de Pós-graduação em Tecnologia dos CEFETs PR/MG/RJ. Curitiba, ano 1, n. 1, p. 4-29, abr. 1997.

BECKER, F. **A epistemologia do Professor – O cotidiano da escola**. Petrópolis. Vozes, 1993.

CONTRERAS DOMINGO, J. “**La investigación en la acción**”. *Cuadernos de Pedagogía*, n. 224. Barcelona, abr., 1994.

COSCARELLI, Carla Viana: “**Leitura numa sociedade informatizada**”, in:

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas. Autores Associados, 2º ed. 1997.

DIAS, Maria Helena Pereira (2000): **Encruzilhadas de um labirinto eletrônico: uma experiência hipertextual**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. <<http://www.unicamp.br/~hans/>> [Consulta: nov. 2007].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo. Paz e Terra, 15ª ed. 1996.

GARRIDO, E. “**Pesquisa universidade-escola e desenvolvimento profissional do professor**”. *Tese de livre-docência*, Faculdade de Educação, USP, 2000.

GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D. e PEREIRA, E.M.A. (orgs.). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GÓMEZ, Margarita Victoria (2004): **Educação em rede: uma visão emancipadora**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

MELLO. G.N. **Magistério de 1º grau – Da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo. Corte, 1986.

MENDES, E. A. M.; OLIVEIRA, P. M, e BENNIBLER, V. (Orgs.) (1999):

PASSOS, L.F. “**A colaboração professor-pesquisador no processo de formação em serviço dos professores da escola básica**”. *Tese de doutorado*, Faculdade de Educação, USP, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – Perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTEL, M.G. **O professor em construção**. Campinas. Papirus, 1994.

PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA. **Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – Formação docente para educação infantil e séries iniciais**. Florianópolis: COGEM, 1998.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 36ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da (2000): **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez.

SILVA, T.M.N. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo. EPU, 1990.

VILLARDI, Raquel (1999): **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira**. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya.

ZEICHNER, Kenneth M.A. **Formação reflexiva de professores. Idéias e prática**. Lisboa: Educa, 1993.

## A LEITURA COMO PROPOSTA DE LETRAMENTO NA AREA CIENCIAS DA NATUREZA

Sirleide Tavares<sup>1</sup>  
Ilce Terezinha Pegorini<sup>2</sup>  
Luiz Fabio da Silva Dourado<sup>3</sup>

**RESUMO:** A leitura é um instrumento que visa libertar o ser humano das “prisões e da escuridão” com isso contribuindo para a transformação da sociedade a qual está inserido, assim abordaremos a importância da leitura dentro do contexto alfabetização e letramento na formação de cidadãos pensantes, críticos e donos de seus próprios caminhos. Esse trabalho buscou, por meio de uma pesquisa descritiva e bibliográfica, refletir o letramento-científico no Ensino Médio na área de ciências da natureza. A pesquisa visa dar uma introdução sobre letramento enfatizando a importância da leitura no ambiente escolar e também as consequências da falta de leitura no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Alfabetização e Letramento; Formação do Leitor; Professor. Leitura.

**ABSTRACT:** Reading is an instrument that aims to free the human being from "prisons and darkness" with this contributing to the transformation of the society that is inserted, so we will address the importance of reading within the context literacy and literacy in the formation of thinking citizens, critics and owners of their own ways. This work sought, through a descriptive and bibliographical research, to reflect the literacy-scientific in High School in the area of natural sciences. The research aims to give an introduction about literacy emphasizing the importance of reading in the school environment and also the consequences of lack of reading in the teaching-learning process.

**Keywords:** Literacy and Literacy; Formation of the Reader; Teacher. Reading.

### 1. INTRODUÇÃO

A leitura é uma atividade sem a qual nenhum plano de ensino e aprendizagem pode concretizar-se. Espera-se do aluno que cursa o ensino médio que seja um leitor com maior autonomia, capaz de ler, com compreensão, evidenciando bons hábitos de estudo e boas estratégias de leitura. Com esse fato em mente, parece óbvio e desnecessário afirmar o papel central da escola no ensino, promoção e valorização da leitura, em todos os níveis, a fim de formar leitores autônomos, que gostem de ler e que vejam no texto escrito um instrumento para a contínua aprendizagem na vida social. Mas nem sempre é óbvio que a escola não alcança seus objetivos com o trabalho de todos os que ali convivem e, por isso, faz-se necessário reiterar que, quando se trata de formar novos leitores, todo professor, qualquer que seja a disciplina que leciona, e também um professor de leitura. Acontece que o professor de Biologia, de Física ou de química não foi preparado para ensinar a leitura. Entretanto talvez queira ter algumas sugestões para saber como lidar com quem consolidou seu hábito de ler no ensino

<sup>1</sup> Mestranda em educação pela universidade Estácio de Sá- E-mail da autora sirleidetavares@hotmail.com. Orientador. Dr. Rogério Penso.

<sup>2</sup> Professora de Espanhol em Rondonópolis – MT.

<sup>3</sup> Professor formado na área de Matemática em Rondonópolis – MT.

fundamental. Diante disso foi com esse objetivo que esse texto foi produzido.

Essa aquisição de habilidades relacionadas à leitura deve começar desde cedo, nos primeiros anos escolares, porém frequentemente os alunos passam pelo Ensino Fundamental e chegam ao Ensino Médio sem interesse nem incentivo para tal hábito. “Por que meus alunos não leem?” (KLEIMAN, 2002, p. 15).

E perceptível nos apontamentos utilizados pela estudiosa, a importância da leitura para crianças e jovens. Dessa forma compreendo que há uma deficiência tanto dos educandos como dos educadores com relação ao processo ensino aprendizagem. Toda e qualquer atividade relativa a compreensão dos métodos e procedimentos da ciências naturais envolve habilidades ou capacidades que se sustentam na leitura e compreensão de textos. Tal e a orientação dos documentos oficiais, que enfatizam a importância da interdisciplinaridade em geral, e em especial, do aprendizado das ciências da natureza dar-se em estreito proximidade com linguagens e códigos. Não e possível resolver questões de química, Biologia ou física no Enem, por exemplo, se relacionar dados e informações provenientes de múltiplas linguagens: simbólicas, gráficas e verbais, nem e possível, sem a leitura aplicar conhecimentos dessas disciplinas para solucionar problemas de ordem social, econômica ou ambiental, uma das habilidades da prova visa avaliar.

Se os alunos não entendem a linguagem, científica não entenderão os conceitos científicos, e sem eles ficam inviabilizado a construção de relações - por exemplo, diferenciar o que e fato do que e consequência - com a finalidade de avaliar propostas baseadas na aplicação desses conhecimentos. Mais ainda, se o aluno não tem estratégias de leitura eficientes -tais como saber uma leitura global e rápida, quando e importante ler desalmadamente- ele não conseguira acompanhar as leituras exigidas nas aulas. O letramento científico, ou seja, o domínio de conhecimentos científicos e tecnológico, e hoje em dia absolutamente necessário para o cidadão desenvolver no seu cotidiano, na sua vida diária. Para desenvolver esse tipo o professor da disciplina científica precisa ensinar os alunos a ler o discurso científico e a fazer uso da argumentação científica.

## 2. ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO

O termo Alfabetização, segundo Soares (2007), etimologicamente, significa: levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Assim, a especificidade da Alfabetização é a aquisição do código alfabético e ortográfico, através do desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. Na história do Brasil, a alfabetização ganha força, principalmente, após a Proclamação da República, com a institucionalização da escola e com o intuito de tornar as novas gerações aptas à nova ordem política e social. o Brasil e outros

países não desenvolvidos, ainda enfrentam um problema de muita relevância: a qualidade da educação básica, especialmente, a dos anos iniciais do ensino fundamental.

São evidências dessa baixa qualidade os índices de fracasso, reprovação e evasão escolar, que nunca deixaram de se perpetuar nestas sociedades. Este problema tão concreto, historicamente, já foi muito abordado. Enfim, foram muitas as tentativas de superação, embora, nenhuma apresentasse grande êxito. (MORTATTI, 2006) Com certeza, esses estudos foram de muita valia, pois todos os fatores citados caracterizam a qualidade da educação, logo, a escola não somente influencia a sociedade, mas também é por ela influenciada, ou seja, este conjunto de possíveis causas que estão dentro e no entorno da escola, realmente, afetam o ensino-aprendizagem. Há algumas décadas, a principal causa que apontava para a baixa qualidade da alfabetização era o ensino fundamentado na Pedagogia Tradicional.

Atualmente, entre outros fatores que envolvem um bom ensino-aprendizagem, as principais causas estão ligadas à perda da especificidade da alfabetização, devido à compreensão equivocada de novas perspectivas teóricas e suas metodologias, que foram surgindo em contraposição ao tradicional, e a grande abrangência que se tem dado ao termo alfabetização. Concordando, com Magda Soares, em seu artigo Letramento e Alfabetização: as muitas facetas (2003), a expansão do significado

de alfabetização em direção ao conceito de letramento, levou à perda de sua especificidade.

[...] no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino de invenção da alfabetização [...]. (SOARES, 2003, p.8 – grifos nossos).

Essa fusão dos dois processos, que leva à chamada “reinvenção da alfabetização”, aliada à interpretação equivocada das novas perspectivas teóricas acarretou na prática a negação de qualquer atividade que visasse à aquisição do sistema alfabético e ortográfico, como o ensino das relações entre letras e sons, o desenvolvimento da consciência fonológica e o reconhecimento das partes menores das palavras, como as sílabas, pois eram vistos como tradicionais. Passou-se a acreditar que o aluno aprenderia o sistema simplesmente pelo contato com a cultura letrada, como se ele pudesse aprender sozinho o código, sem ensino explícito e sistemático.

Atualmente, se reconhece a importância de se usar algumas práticas da escola tradicional, que são entendidas como as facetas da alfabetização segundo Soares, assim como os equívocos de compreensão do construtivismo foram percebidos e ajustados e muitos aspectos da escola nova tidos como essenciais.

Assim, se faz necessário resgatar a significação verdadeira da alfabetização e delinear corretamente o conceito de letramento, de forma que eles não se fundam e nem se confundam, apesar de, como já foi dito, necessitem acontecer de maneira inter-relacionada. Com uma prática educativa que faça uma aliança entre alfabetização e letramento, sem perder a especificidade de cada um dos processos, sempre fazendo relação entre conteúdo e prática e que, fundamentalmente, tenha por objetivo a melhor formação do aluno. De acordo com Soares, 2003, a palavra letramento é de uso ainda recente e significa o processo de relação das pessoas com a cultura escrita. Assim, não é correto dizer que uma pessoa é iletrada, pois todas as pessoas estão em contato com o mundo escrito. Mas, se reconhece que existem diferentes níveis de letramento, que podem variar conforme a realidade cultural.

Este termo ganha espaço a partir da constatação de uma problemática na educação, pois através de pesquisas, avaliações e análises realizadas, chegou-se à conclusão de que nem sempre o ato de ler e escrever garante que o indivíduo compreenda o que lê e o que escreve. Entretanto, se reconhece que muito mais que isso, é realizar uma leitura crítica da realidade, respondendo satisfatoriamente as demandas sociais deve-se cuidar para não privilegiar um ou outro processo (alfabetização/letramento) e entender que eles são processos diferentes, mas,

indissociáveis e simultâneos. Assim, como descreve Soares (2003, p.11),

Analisando dialeticamente a evolução humana, fica explícito que o homem antes mesmo de aprender a escrita, apreende o mundo a sua volta e faz a leitura crítica desse imenso mundo material. Por isso, é incorreto dizer que uma pessoa é iletrada, mesmo que ela ainda não seja alfabetizada, pois ela desde o princípio da vida reflete sobre as coisas. O letramento está intimamente ligado às práticas sociais, exigindo do indivíduo, uma visão do contexto social em que vive. Isso faz da alfabetização uma prática centrada mais na individualidade de cada um e do letramento uma prática mais ampla e social.

Nesse sentido, destacamos o papel do professor dentro desse processo. Este profissional deve acreditar e promover a construção de pensamento crítico em si próprio e em seus alunos. Assim, o letramento se torna uma forma de entender a si e aos outros, desenvolvendo a capacidade de questionar com fundamento e discernimento, intervindo no mundo e combatendo situações de opressão. (FREIRE, 1996).

“Enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” (TFOUNI, 1995 apud MORAES, 2005, p.4).

Logo, o letramento vai além do ler e escrever, ele tem sua função social, enquanto a alfabetização encarrega-se em preparar o indivíduo para a leitura e um desenvolvimento maior do letramento do sujeito. Nessa perspectiva, alfabetização e letramento se



completam e  
enriquecem o  
desenvolvimento do  
aluno.

Alfabetizar  
letrando é uma prática  
necessária nos dias  
atuais, para que se  
possa atingir a  
educação de  
qualidade e produzir  
um ensino, em que os  
educandos não sejam  
apenas uma caixa de  
depósito de  
conhecimentos, mas  
que venham a ser  
seres pensantes e  
transformadores da

sociedade. Enfim, o professor alfabetizador deve  
também utilizar, criar estratégias de ensino de  
acordo com as características de seus alunos,  
sem esquecer que a educação é um ato político e  
deve romper com as situações de opressão que  
muitas vezes as pessoas sofrem e nem a  
percebem.

## 2-Desenvolvimento

Diante da importância do livro didático  
como um dos mecanismos para o letramento  
científico, elencamos os seguintes  
procedimentos: a) Fazer leitura não verbal  
utilizando a capa.

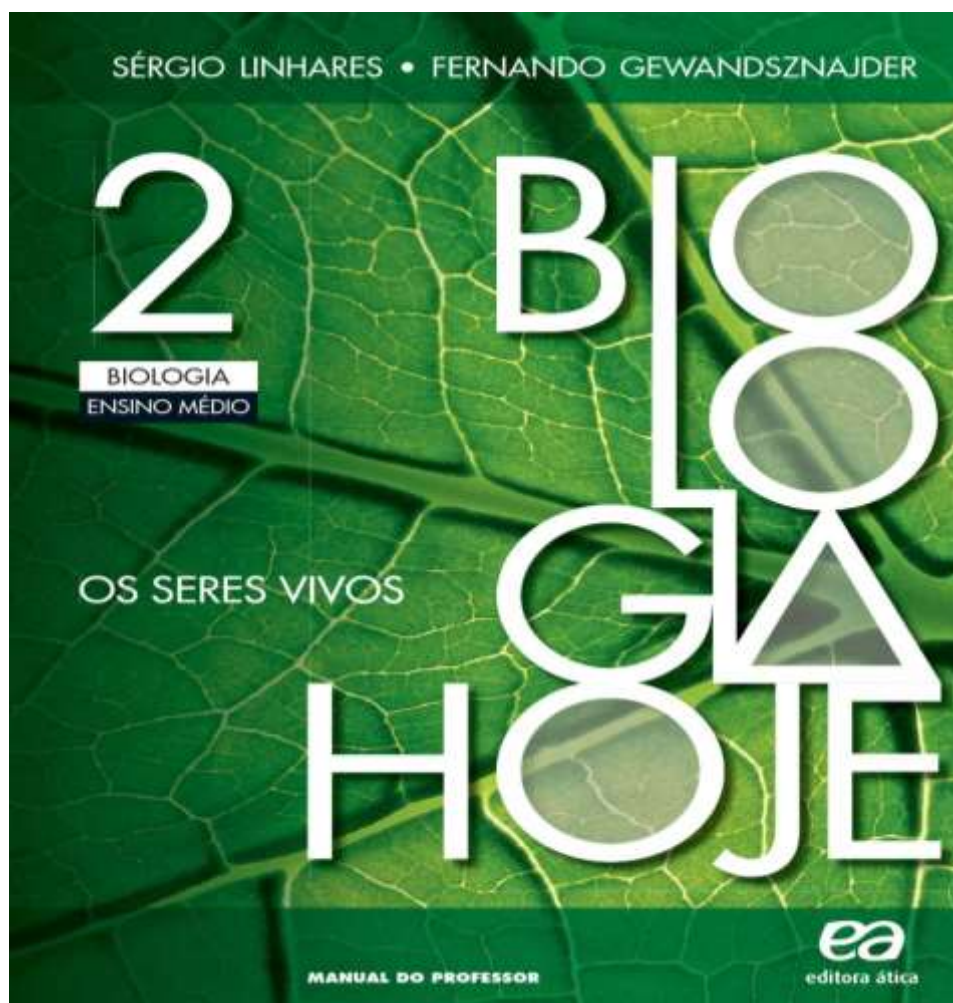
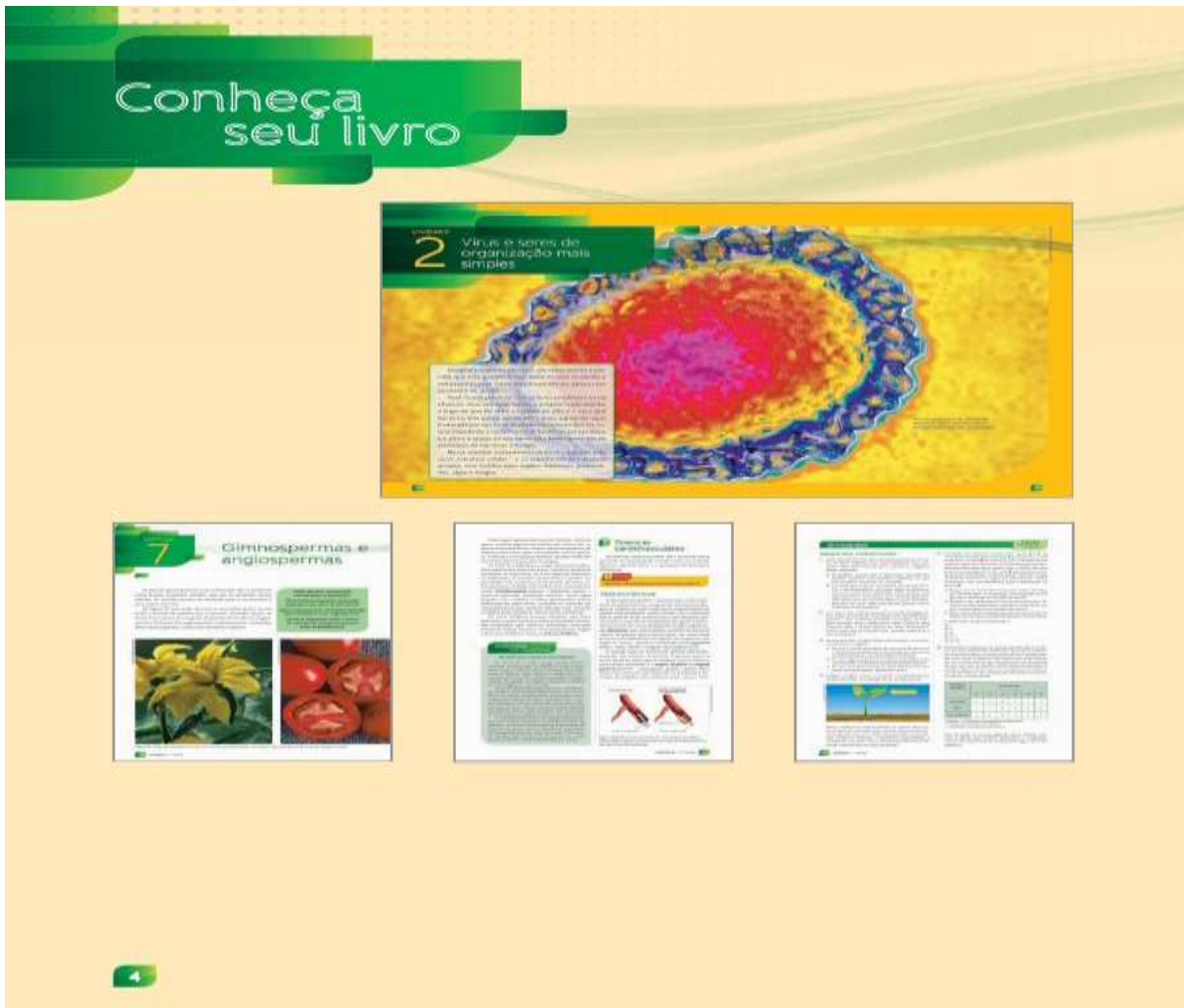


Figura1: Capa do livro de Biologia 2º ano. 2ª edição 2013.

B) Desenvolver a capacidade de  
comunicação dos alunos; solicitando  
argumentações sobre a aplicação de  
conhecimentos, o trabalho em equipe, aulas de  
campo, aulas de laboratório a onde muitos  
aplicam seus conhecimentos.

Figura 2: Livro de Biologia pág. 4 .2ª edição 2013.

analisando as imagens, lendo as legendas que



acompanham as imagens, relacionando parte do texto verbal com as imagens entre possibilidades diversas.

- O professor pode fazer uma demonstração de estratégias de leitura, como reformular perguntas antes de ler, para depois ler procurando respostas.

C- Ensinar a importância de perceber a organização do livro, capítulo ou texto, mostrado como funciona o sumário, quais as partes de uma unidade e como são sinalizadas, para que servem as notas, também já citadas, autores, editoras e etc. Além dessas estratégias, o professor pode explicitar as relações de sentido entre a linguagem verbal e linguagem não verbal,

Figura 3: Sumario do livro de biologia pág. 6.

D- Fazer a apresentação do livro através de leituras e contextualizá-las como sendo importante para compreender o meio em que está inserido.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resumo, reconhecendo que a educação brasileira passa por uma problemática, a falta de qualidade da alfabetização e do letramento, necessita-se que surjam novos olhares e práticas transformadoras. Logo, é essencial, também, que haja discussões sobre o tema alfabetização e letramento científico nos cursos de formação de docentes e nos cursos ou reuniões de formação continuada, de modo que gerem reflexões sobre o tema e a prática docente, buscando soluções para problemas específicos da alfabetização e procurando desenvolver os profissionais e as instituições de ensino para que a educação tenha cada vez mais qualidade.

De maneira, a alfabetização é inextricável ao letramento científico e a educação em geral, e com isso, promovam a desmistificação da realidade, que nos livre das vendas e opressões, tornando os sujeitos cada vez mais críticos e transformadores da sociedade, numa sociedade melhor e mais justa para todas as pessoas. Por fim, acredita-se que é possível, sim, atingir a qualidade na educação, com práticas educacionais que utilizem diferentes metodologias, que proporcionem tanto o

desenvolvimento da alfabetização quanto o desenvolvimento do letramento de cada sujeito, através do qual ele possa ser autor de sua vida.

### REFERÊNCIAS

MORTATTI, M.R.L. HISTÓRIA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", 2006. Disponível em: <<http://www.unijpa.edu.br/arquivos/historia-dos-metodos-dealfabetizacao.pdf> >Acesso em: 02 mar. 2011.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Minas Gerais, 2003.

Linhares. Biologia hoje-2ªed. —São Paulo: ática 2013.